WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORJI

REDAKTOR

KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK III — ZESZYT 3/4

LWÓW 1935 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

ROZPRAWY — ARTICLES:

MATERJAŁY — MATÉRIAUX:

RECENZJE I SPRAWOZDANIA — COMPTES RENDUS:

— Nadesłano do Redakcji:

Książki: Łoziński Wł., Z dziejów Lwowa. — Kijas J., Ehrenkreutz-Kurdybachowa E., Korelacja języka polskiego. — Książka w pracy oświatowej, Konstytucja R. P. z 23 III. 1935 (kom. Jan Dinces). — Falkowski J., Pasznycki B., Na pograniczu Łemkowsko-bojkowskiem. — Krzyżanowski A., Moralność współczesna. — Radlińska H., Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. — Hubert W. inż., Historja wojen morskich. — Wydawnictwa Ogniska metodycznego historji w Katowicach. — Dziewanowski Wł., Zarys dziejów uzbrojenia w Polsce. — Schummer-Szermentowski E., Pod znakiem Pogoni. — Piątek J. Dr., Sośnicki K. Dr., Wychowanie i nauczanie. — Orlętom, przewodnik po cmentarzu Obrońców Lwowa. — Pamiętnik VI Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Wilnie. — Polska sztuka gotycka (opr. Dr. M. Walicki). — Karpiński M., Ustawodawstwo partykularne ruskie w XV w. — Nechay W., Śląsk jako regjon geograficzny. — Ludwig E., Wodzowie narodu. — Mommsen W., Bismarck bis Gegenwart. — Bączkowski Wł., U źródeł upadku i wielkości. — Kutrzeba St., Polska Odrodzona. — Jaczynowski J., Żółtowska H., Geografja i gospodarka Polski. — Małachowska M., Reiterowa A., Poradnik bibljoteczny. — Peretiatkowicz A., Nowa konstytucja R. P. — Paszkudzki A., Konstytucja R. P. z 22. IV. 1935. — Remer J., Wilno. — Malczewski R., Tatry i Podhale. — Znamierowski Cz., Konstytucja styczniowa i ordynacja wyborcza. — Łubieński H. G., Cer-

M. W. (Warszawa)

Sekcja nauczania historji na VI Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich w Wilnie. 17—20 września 1935 r.

Obrady Sekcji nauczania na VI Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich w Wilnie w zestawieniu z programem prac na poprzednich zjazdach (Poznań 1925 i Warszawa 1930) dają ciekawy obraz ewolucji zainteresowań naszych dydaktyków. Od licznych, różnorodnych, a więc z konieczności bardziej ogólnych zagadnień — do niewielu, ale za to bardziej konkretnych.

Różnorodność, szeroka rozpiętość zainteresowań cechowały program Sekcji nauczania historji na Zjeździe w Poznaniu. Zgłoszono 20 referatów (wygłoszono i przedyskutowano 9). Poruszono w nich i oświetlono od różnych stron sprawę doboru i zakresu materjału historycznego w programach szkół powszechnych i średnich oraz zagadnienie celów nauczania historji; żywą dyskusję wywołała sprawa programu nauki obywatelstwa w szkole średniej; mówiono o podręcznikach, poruszano problem popularyzacji wiedzy historycznej.

Po pięciu latach w obradach Sekcji nauczania historji na Zjeździe w Warszawie, jakby nawiązując do zaczętej w Poznaniu dyskusji, wysunięto postulat ujmowania w nauczaniu historji pełnego życia narodu i ludzkości, a więc uwzględnienia w programach szkolnych równorzędnie z historją polityczną historji społecznej i gospodarczej, historji kultury artystycznej i umysłowej. I znów poruszono palące zagadnienie podręczników i innych środków pomocniczych w nauczaniu historji. Z zagadnień nowych omawiano sprawę nauczania historji w szkołach mniejszości narodowych i sprawę specjalnego charakteru programu historji w szkołach zawodowych.

Jak widzimy, zainteresowania krystalizowały się już bardziej. Referatów zgłoszono tylko 9, przedyskutowano 6.

Wyrazem odczucia i zrozumienia konieczności stałej pracy zbiorowej nad dydaktyką historji były wnioski: powołania specjalnego czasopisma poświęconego metodyce i dydaktyce historji (zjazd w Poznaniu), stworzenia przy Polskiem Towarzystwie Historycznem stałej Sekcji dydaktycznej (Zjazd w Warszawie).

Na program Sekcji nauczania historji na Zjeździe w Wilnie w roku 1935 złożyło się już tylko 6 referatów (wszystkie wygłoszone i przedyskutowane), obejmujących trzy grupy zagadnień: 1) zagadnienie przygotowania nauczycieli historji w szkołach średnich i zawodowych, 2) tematy, związane z realizacją programu historji w nowem gimnazjum, 3) projekty programu historji w liceum.

W grupie pierwszej były 2 referaty. Referat prof. Bujaka: „Przygotowanie naukowe nauczyciela historji" nawiązywał w pewien sposób do zagadnień, poruszanych na poprzednich zjazdach. Wówczas prof. Bujak stawiał postulat uwzględnienia w programach nauczania szkolnego historji społecznej i gospodarczej, historji kultury artystycznej i umysłowej. Obecnie, gdy ten postulat zasadniczo został uwzględniony w nowych programach, referent podniósł i uzasadnił konieczność uzupełnienia programu uniwersyteckich studjów kandydatów na nauczycieli historji. Aby nauczyciel historji mógł uczyć zgodnie z wymaganiami nowych programów, trzeba mu w studjach uniwersyteckich dać elementy nauki prawa i nauki o ustroju, elementy nauk ekonomicznych i społecznych, podstawy rozumienia zjawisk artystycznych i stylów, wreszcie elementy kartografji. W niezmiernie ożywionej dyskusji ogólnie godzono się na postulaty prof. Bujaka. Różnicę zdań natomiast wywołało zagadnienie, czy należy tylko umożliwić kandydatom na nauczycieli przesłuchanie odpowiednich wykładów i przerobienie ćwiczeń przez uwzględnienie ich w rozkładzie zajęć uniwersyteckich, czy też bardziej jeszcze zagwarantować opanowanie tych elementów przez wprowadzenie odpowiednich, obowiązujących egzaminów.

Drugi referat z tej grupy p. Wisławy Knapowskiej: „Przygotowanie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli historji w szkołach średnich" poświęcony był zagadnieniu teorji dydaktyki i połączonych z nią praktycznych lekcyj kandydatów na nauczycieli.

Druga grupa referatów obejmowała zagadnienia, nasuwające się w związku z realizacją programu hisotrji w nowem

gimnazjum. P. Halina Mrozowska w referacie: „Wartości i niebezpieczeństwa nowego programu historji w szkołach średnich“ wysunęła następujące wartości nowego programu. — Podział nauczania historji na trzy koncentry, odpowiadające trzem poziomom szkoły: powszechnej, gimnazjum, liceum. Dzięki temu każdy kurs może być dostosowany do faz rozwoju młodzieży, szybciej dochodzi się do współczesności, co odpowiada zainteresowaniu młodzieży życiem dzisiejszem, całość dziejów przypada na krótsze okresy nauki. — Druga wielka wartość nowego programu to oparcie o psychologję, podkreślenie roli wychowawczej historji i docenianie momentów emocjonalnych. Ale nowość ujęcia programu, pewna jego rewolucyjność w zestawieniu z dawnemi stwarza niebezpieczeństwa przy jego realizacji; istnieje możliwość nieporozumień, wypaczeń, podstawiania własnych projektów pod tekst programu.

Szkoda, że dyskusja po ciekawym referacie poszła najpierw po linji trochę innej interpretacji oświetlenia programu, a następnie toczyła się wokół dość zewnętrznych w stosunku do tematu zagadnień, jak kwestja podręczników, ilustracyj, lektury.

Do tej również grupy można zaliczyć referat p. Karola Buczka: „Zagadnienia regjonalne w nauczaniu historji“. Referat (drukowany w Pamiętniku Zjazdu) i ciekawa dyskusja toczyły się około jednego z nowych postulatów programowych — uwzględnienia czynnika lokalnego i regjonalnego w nauczaniu historji; wykazywano trudności w realizowaniu tego postulatu, szukano rozwiązań pewnych podstawowych problemów, jak ścisłe rozróżnienie pojęć lokalny i regjonalny, określenie, czem jest regjon w ujęciu historycznem.

Trzecia grupa referatów dotyczyła programu historji w przyszłem liceum. P. H. Pohoska w referacie: „Historja w liceum“ zreferowała i omówiła wytyczne do programów historji w liceum ogólnokształcącem, opracowane przez Min. W. R. i O. P. Stwierdziła we wstępie, że budowa programu dla liceum jest zagadnieniem nowem w dydaktyce polskiej, zagadnieniem powstałem na gruncie reformy szkolnej. Zaznajomiła zebranych z zamierzonym podziałem liceum na wydziały i z wynikającą stąd pewną odrębnością programów historji dla liceum humanistycznego i klasycznego, w których historja należy do grupy przedmiotów „podstawy dydaktycznej“, a więc jest wyposażona w większy wymiar godzin, i dla liceum matematyczno-przy-

rodniczego, w którym jest jednym z przedmiotów uzupełniających.

Dalej referentka omówiła cele nauczania historji w liceum, dobór i układ materjału. W układzie przewidywane jest ujęcie materjału historycznego w odpowiednio dobrane zagadnienia, z zastosowaniem układu chronologicznego i uwydatnieniem związków genetycznych. Oddzielny punkt referatu poświęcony był programowi nauki o państwie. Będzie on jednakowy we wszystkich wydziałach. Nauka o państwie to jeden z tych przedmiotów, których zadaniem będzie scalanie wykształcenia i ułatwienie młodzieży tworzenia podstaw światopoglądu. P. J. Dutkiewicz w referacie: „Cele nauczania historji w liceum" rozważał różnice i podobieństwa celów nauczania historji w gimnazjum i liceum i zastanawiał się nad trudnością określenia wyników nauczania w liceum.

Dyskusję nad obu referatami przeprowadzono łącznie; jednym z najczęściej przewijających się w niej zagadnień była sprawa warunków realizacji programu, przedewszystkiem sprawa wymiaru godzin.

Reasumując ten krótki przegląd referatów i dyskusji można stwierdzić, że obrady Sekcji nauczania historji na ostatnim Zjeździe cechowała duża zwartość poruszanych zagadnień.

Co na to wpłynęło? Sądzę, że dwa czynniki. Pierwszy to dokonana reforma szkolna. Nowe programy dla wszystkich typów szkół przesądziły dobór i zakres materjału w znacznej mierze zgodnie z postulatami zjazdów poprzednich. Drugi czynnik to zrealizowanie dezyderatów zjazdu poznańskiego i warszawskiego w zakresie zorganizowania współpracy dydaktyków. Terenem porozumienia w tej dziedzinie stają się Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne i coraz liczniej powstające w różnych środowiskach Sekcje dydaktyczne P. T. H. i T. M. H. Te tereny wymiany myśli łącznie z pracą instruktoratu historji Min. W. R. i O. P. i Ognisk metodycznych, dając możność stałego porozumienia, przyczyniają się do wyświetlania wielu zagadnień metodycznych i mogą ułatwić podjęcie wspólnej pracy nad tworzeniem nowej polskiej dydaktyki historji.

Zrozumienie wartości porozumiewania się nauczycieli historji znalazło wyraz w rzucanych podczas dyskusji projektach zwołania specjalnego zjazdu nauczycieli historji, poświęconego zagadnieniom dydaktycznym.

W programie obrad Sekcji na ostatnim Zjeździe zastanawiał jednak pewien brak. Poza drobnemi i ubocznemi wzmiankami w niektórych referatach (p. Mrozowskiej, p. Buczka) nie mówiono o nauczaniu historji w szkole powszechnej. W zestawieniu ze zjazdem poznańskim jest to zwężenie zakresu zainteresowań bardzo znaczne i już trochę niepokojące.

Jaka tego przyczyna? Czy nie dojrzały jeszcze żadne zagadnienia w związku choćby z realizacją programu w tej szkole, czy brak ośrodków współpracy dydaktycznej w zakresie historji, czy wpłynęła na to organizacja pracy w szkołach powszechnych (prawie zupełne zanikanie specjalizacji), czy wogóle trudne warunki pracy spowodowały nikły udział nauczycieli szkół powszechnych w ostatnim Zjeździe?

Miejmy nadzieję, że na projektowanym zjeździe dydaktycznym nauczycieli historji żywszy oddźwięk znajdzie i sprawa szkoły powszechnej.

Narazie trzeba zaznaczyć, że z obrad sekcji ostatniego Zjazdu niektóre tematy, pozornie niezwiązane ze szkołą powszechną, powinny być wzięte pod uwagę przez tych, którzy tym poziomem nauczania interesują się. Referat p. Mrozowskiej może nasunąć zbliżone refleksje w związku z realizacją nowego programu historji w szkole powszechnej. Referaty prof. Bujaka i p. Knapowskiej będą znów specjalnie ciekawe dla interesujących się programem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

FRANCISZEK BUJAK (Lwów).

Przygotowanie naukowe nauczyciela historji w szkole średniej

(Referat wygłoszony na VI Zjeździe Historyków Polskich w Wilnie)

Przedmiot mojego referatu nie jest sprawą nową na Zjazdach historycznych. Omawiał go na Zjeździe Poznańskim w r. 1925 prof. M. Handelsman, a ja w r. 1930 na Zjeździe Warszawskim, aczkolwiek w nieco ciaśniejszym zakresie. Był on także poruszany w „Wiadomościach historyczno - dydaktycznych“, które otwiera mój artykuł „Reforma studjów historycznych na Uniwersytecie z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczycielskiego“, w roczniku II-gim pisał prof. A. Kłodziński uwagi godny artykuł „Związek uniwersyteckiego studjum historji ze szkolnym“, III-ci zaś rocznik Wiadomości mieści artykuł prof. Jana Dąbrowskiego „Studja historyczne a kwalifikacje nauczycielskie“. Nadto pojawiały się i w innych czasopismach nauczycielskich artykuły głęboko wnikające w to zagadnienie np. prof. H. Radlińskiej i doc. dr. H. Pohoskiej. Było ono także dyskutowane na posiedzeniach niektórych Rad Wydziałowych w Uniwersytetach. Głosy te jednak nie wywarły dotąd żadnego wpływu na stan sprawy; nadal istnieje jaskrawa rozbieżność między tem, czego wymaga od nauczyciela historji program nauczania tego przedmiotu w szkole średniej a wykształceniem, które powinien dać uniwersytet w myśl programu egzaminu magisterskiego oraz rzeczywistym tokiem studjów historycznych na uniwersytetach.

Wobec takiego stanu rzeczy, zdaje mi się, że na forum obecnego Zjazdu historycznego, który łączy przedstawicieli historji w administracji szkolnej, w uniwersytetach i szkołach średnich, powinna się odbyć szczera i gruntowna dyskusja, której wyniki przygotowałyby nareszcie załagodzenie tych na-

prawdę dziwnych „nieporozumień“ między departamentami Ministerstwa oraz podlegającemi im szkołami średniemi i wyższemi. Ciekawy jestem, czy są tu na tym referacie wszystkie zainteresowane strony, czy istotnie dojdzie między niemi do tak pożądanej konstruktywnej wymiany myśli, czy też rezolucje, które zamierzam postawić, będą tylko kamieniami rzuconymi do wody.

Punktem wyjścia do praktycznego rozwiązania sprawy przygotowania naukowego nauczyciela szkoły średniej musi być program nauczania w szkole średniej. Jest bowiem oczywiste, że jeżeli program jest na serjo pomyślany, jeżeli ma być rzeczywiście realizowany w szkole, to nauczyciel musi być przygotowany do jego wykonywania. Program nauczania w szkole średniej, tak dawniejszy, jak zwłaszcza obecnie obowiązujący, stoi na stanowisku, że celem nauki historji jest przez poznanie przeszłości ułatwić uczniom zrozumienie dzisiejszych stosunków narodu i Państwa Polskiego i umożliwić właściwe nastawienie jednostki w stosunku do państwa i społeczeństwa. Program uważa zjawiska historyczne za zjawiska społeczne, które są dzisiaj przedmiotami szeregu osobnych nauk. Podstawą historji jako nauki o życiu społecznem w przeszłości musi być znajomość dzisiejszego życia społecznego w oparciu o nauki, które się zajmują poszczególnemi tego życia dziedzinami. Nauka historyczna musi to zrozumieć, uznać i zastosować się do tego.

Przygotowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego odbywa się w myśl starej tradycji w uniwersytetach, które bronią dzisiaj ostatnich szańców wolności nauczania i uczenia się — właśnie w dziedzinie nauk humanistycznych, bo we wszystkich innych dziedzinach nauki życie usunęło stopniowo tę starą i szacowną zasadę. We wszystkich innych dziedzinach przeprowadzona została celowa organizacja studjów, która zdecydowanie wkroczyła już także i do studjów na wydziałach matematyczno - przyrodniczych. Nie wypłynęło to z jakiejś doktryny, ani nie jest jakąś reglamentacją koszarową, chodzi bowiem o najlepsze wyzyskanie czasu przeznaczonego na studja, co leży zarówno w interesie jednostki, jak i społeczeństwa. Właściwie wolność uczenia się i nauczania stała się hasłem w epoce humanizmu jako reakcja przeciw sztywności studjów w epoce scholastycznej, a potem ponownie stała się ona hasłem liberalizmu przeciw tępemu absolutyzmowi, przepisują-

cemu nawet podręczniki, według których mieli obowiązek wykładać profesorowie uniwersytetów. Zasada wolności uczenia się i nauczania, której zresztą zawsze kościół i państwo zakreślały granice, zasługuje i dzisiaj na poszanowanie, nie należy jej tylko zbytnio rozszerzać a w związku z tem i mylnie pojmować. Jeżeli uniwersytety a w szczególności wydziały filozoficzne spełniają od wieków rolę szkół zawodowych i nie chcą się wyzbyć tego obowiązku, tak z przywiązania do tradycji, jak i z obawy utraty gruntu pod nogami, to muszą swe obowiązki spełniać zgodnie z potrzebami życia dzisiejszego. Wolność nauczania nie może zwalniać profesorów od obowiązku kształcenia przyszłych nauczycieli, a wolność uczenia się nie może zwalniać tych przyszłych nauczycieli od uczenia się tego, co im właśnie jest potrzebne do należytego spełniania obowiązków zawodowych. Wolność nauczania i uczenia się nie może dowolnie ograniczać zakresu nauki potrzebnej przyszłym nauczycielom, której wymaga od nich państwo, utrzymujące uniwersytety i niższe szkoły. Wolność nauczania dotyczyć może tylko teorji i poglądów wyznawanych przez profesorów a wolność uczenia się zapewnia studentom tylko możność nauki dla nauki poza studjami zawodowemi. Zdaje mi się nawet, że przypominanie tego jest tutaj zbyteczne, tem bardziej, że i w zakresie nauk humanistycznych system egzaminów magisterskich wyraźnie to stwierdza.

Obecny stan przygotowania nauczycieli historji w szkołach średnich jest, otwarcie to należy powiedzieć, niezadowalniający i grozi dalszem pogorszeniem. Faktem jest, że studjum historyczne, uważane za najłatwiejsze, przyciągało pomiędzy latami 1924 do 1932 tak licznych adeptów, że masowe kształcenie ich i egzaminowanie musiało być powierzchowne, tem bardziej, iż z egzaminami normalnemi konkurowały t. zw. egzaminy uproszczone; to też kadry nauczycieli historji zostały przepełnione materjałem pod względem zawodowym bardzo słabym. Dziś wobec zupełnego braku posad dla historyków, do czego w niemałym stopniu przyczyniła się reorganizacja szkolnictwa, na historję idą obok zamiłowanych i uzdolnionych do niej nielicznych jednostek kandydaci tak dalece słabi, że można mówić nawet o selekcji ujemnej. Obok braków w ogólnym rozwoju umysłowym przeważającą część studentów zdających egzaminy magisterskie cechuje wyraźny brak rozwoju pamięci, która przecież w nauce historji odgrywa rolę bardzo ważnego narzędzia po-

mocniczego. Zdaje mi się, że jest to w znacznej części następstwem dążności dydaktycznej dzisiejszej szkoły do odciążenia uczniów. Dzisiejsza szkoła nazywa się chętnie szkołą pracy, zapewne dlatego, że oducza uczniów od pracy umysłowej, nakazując nauczycielom pracować za uczniów a specjalnie skreślając cały balast dat historycznych. Wymaganie znajomości historji w zakresie starego podręcznika gimnazjalnego Wincentego Zakrzewskiego przekracza dzisiaj siły umysłowe większości studentów zdających egzaminy magisterskie.

Departament szkolnictwa średniego Ministerstwa W. R. i O. P. wykazuje wielką dbałość o przygotowanie pedagogiczne i dydaktyczne nauczycieli przez: 1) wykłady pedagogiki i dydaktyki ogólnej oraz szczegółowej, 2) dwuletnią praktykę pedagogiczną pod kierunkiem starszego nauczyciela, cieszącego się opinją dobrego pedagoga, 3) egzamin pedagogiczny, który dopiero daje nauczycielowi pełną kwalifikację, 4) objazdy instruktorów ministerjalnych oraz 5) organizowanie w ważniejszych ośrodkach szkolnych t. zw. ognisk dydaktycznych, powierzanych wytrawnym dydaktykom. Natomiast co do treści nauczania, czyli co do samych przedmiotów, departament szkolnictwa średniego musi przyjmować to, co mu dają uniwersytety w postaci egzaminów magisterskich. Urządzane przez kuratorja i przez departament szkolnictwa średniego kursy uzupełniające i okolicznościowe wykłady fachowe naogół przynoszą bardzo mało korzyści, choć są dosyć kosztowne.

Egzamin magisterski w zakresie historji jest niezadowalniający. Przeważna część magistrów historji nie umie tego, czego ma uczyć, a w szczególności nie umie tego tak, jak wymaga program szkoły średniej. Główną przyczyną tego jest, że przy układaniu programu egzaminu magisterskiego nie liczono się z programem nauczania historji w szkole średniej, który wtedy obowiązywał i dotąd nie postarano się go dostosować do nowego programu. Konieczną jest tu zmiana w myśl jedynie zdrowej zasady, że szkoła jest dla życia a nauczyciel dla szkoły. Aby przygotowanie nauczyciela do zawodu było zgodne z tą zasadą, powinno się składać z trzech części:

1) z przygotowania naukowego do samodzielnej pracy naukowej,

2) z przygotowania naukowego do skutecznego nauczania w szkole oraz

3) z przygotowania pedagogiczno-dydaktycznego, teoretycznego i praktycznego.

Wprawdzie interesuje nas tutaj właściwie tylko punkt 2-gi, jednak należy stwierdzić, że przygotowanie do samodzielnej pracy naukowej, t. j. zaznajomienie się z metodą historyczną i ze źródłami w sposób praktyczny przez wykonanie samodzielnej pracy naukowej, jest konieczne ze względu na to, że dydaktyka żąda dzisiaj od nauczyciela umiejętności objaśnienia ważniejszych źródeł dla nauki szkolnej, co należy uznać za słuszne, choćby się miało stanowcze zastrzeżenia przeciw stosowaniu metody heurystycznej jako głównej podstawy nauczania historji w szkole średniej. Ważne to jest także z innych jeszcze względów: bez zaznajomienia się z metodą historyczną przez wykonanie samodzielnej pracy naukowej nie może być mowy o krytycznem — przynajmniej do pewnego stopnia — korzystaniu z literatury historycznej przez nauczyciela, a więc: a) o dalszem kształceniu się nauczyciela w swoim przedmiocie, co jest postulatem zdrowej administracji szkolnej, b) o kierowaniu lekturą historyczną uczniów, czego wymaga program szkolny, oraz c) o uzupełnieniu przez nauczyciela materjałami regjonalnemi i lokalnemi programu nauki szkolnej, czego również od niego wymaga ten program, a co bez samodzielnego poglądu na historję, t. j. na źródła i opracowania historyczne, byłoby niemożliwe. Wreszcie przemawia za tem wzgląd społeczny, mianowicie rola nauczyciela historji w społeczeństwie na prowincji. Musi on tu występować niejednokrotnie jako znawca i autorytet w kwestjach historycznych, a nadto powinien on współdziałać w ratowaniu i porządkowaniu zabytków i źródeł historycznych, znajdujących się w registraturach różnych urzędów prowincjonalnych i w zakamarkach mieszkań prywatnych, na co niedawno wskazała w sposób bardzo trafny prof. H. Radlińska. Bez głębszego wykształcenia naukowego nauczyciel nietylko nie spełni swojego obowiązku wobec szkoły i nie odegra tej ważnej roli społecznej przedstawiciela kultury historycznej na prowincji, ale narazi się na utratę powagi u uczniów i społeczeństwa.

Wróćmy jednak do przygotowania nauczyciela do pracy w szkole. Jeżeli nauczyciel ma przepisane, co i jak ma uczyć, to musi mieć także przepisane, jak i w jakim zakresie ma się tego nauczyć, i musi udowodnić przy egzaminie, że się tego istotnie w przepisanym zakresie nauczył.

Jak już wyżej zaznaczyliśmy, podstawą teoretyczną historji jest szereg nauk społecznych, które historykowi dostarczają kryterjów materjalnych, gdy metoda historyczna dostarcza mu kryterjów formalnych, czyli daje mu wskazówki, jak ma opracować to, co studjuje. Choć doniedawna historyk nie zdawał sobie z tego sprawy i bez tego się obchodził, to jednak obecnie czas już, aby nauka historyczna to uznała, bo to jest koniecznym warunkiem dalszego jej rozwoju. Nauka historyczna musi dzisiaj zaczynać od elementów najważniejszych nauk społecznych, jak medycyna zaczyna od biologji i morfologji, technika od rysunków i matematyki, a rolnictwo od elementów nauk przyrodniczych. Oczywiście powinna to robić w takiej mierze, w jakiej mierze robią to wymienione tutaj i niewymienione inne nauki, nie chodzi więc o jakieś samodzielne studja w dziedzinie tych nauk społecznych, ale tylko o należyte zaznajomienie się z ich elementami jako koniecznemi podstawami do właściwych studjów historycznych. Jest to potrzebne nietylko dla fachowego przygotowania nauczyciela do pełnienia obowiązków w szkole, jak tego władza szkolna w programie wymaga, ale także do przygotowania historyka do badań naukowych.

Jakież są te najważniejsze nauki społeczne, które stanowią podstawę nauki historycznej?

Ponieważ historja polityczna jest historją społeczeństw zorganizowanych w państwa i mówi przedewszystkiem o walkach o ustrój państwa i o władzę w nim, potrzebna jest do właściwego traktowania historji politycznej znajomość elementów prawa politycznego, objaśnionych na przykładach z historji ustroju Polski i państw sąsiednich.

Polityka wewnętrzna to walki osób i warstw społecznych o udział w dochodzie społecznym i ponoszenie ciężarów państwowych, polityka zaś zewnętrzna to walki o ekspanzję gospodarczą i terytorjalną, o rynki zbytu i obszary do kolonizacji, a więc dla zrozumienia tych walk w przeszłości musi się historyk zaznajomić z elementami ekonomji społecznej oraz statystyki jako metody obliczania sił państwa własnego i państw współzawodniczących, objaśniając je na przykładach z historji gospodarczej i demografji dawniejszej i nowszej.

Zarówno życie polityczne jak i gospodarcze ma na celu zabezpieczenie i rozwój kultury duchowej, która się wyraża w sztuce, literaturze i nauce. Aby je poznać i zrozumieć w prze-

szłości należy się zaznajomić z elementami analizy artystycznej oraz nauki o stylach i prądach duchowych.

Wreszcie trzeba zawsze zdawać sobie sprawę z podstaw geograficznych wszelkich zjawisk społecznych, tak politycznych jak gospodarczych i kulturalnych. Umiejscowienie tych zjawisk, poznanie środowisk geograficznych, w których one powstają, rozszerzają się i zanikają, tudzież uwzględnianie wzajemnego ich przestrzennego stosunku jest niezbędnym warunkiem ich zrozumienia, oceny kierunków (dróg) ich rozwoju i siły ich oddziaływania na życie. Umiejscowienie zjawisk historycznych daje mapa, którą trzeba umieć czytać, zaś do dobrego zrozumienia tego, co daje mapa, potrzeba objaśnień, których dostarcza nauka geografji, w szczególności ta jej część, która się zowie antropogeografją, czyli geografją człowieka. Ponieważ geografja jest przedmiotem nauczania w szkole średniej, chodzi więc tylko o rozwinięcie wyniesionych ze szkoły wiadomości geograficznych i danie im szerszych i gruntowniejszych podstaw.

Oparcia nauki historji na tych podstawach domaga się kategorycznie program szkoły średniej; jest to tem bardziej słuszne, że kładzie on nacisk na historję nowszą i najnowszą, co jest konsekwencją uznania historji za środek do zrozumienia dzisiejszego stanu Polski i świata. Tymczasem tych podstaw nauki historycznej niema w programie uniwersyteckim kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół średnich. Ten brak należy natychmiast usunąć, niepodobna bowiem pozostawiać własnemu przemysłowi i własnej pilności studentów najważniejszej części przyszłej ich pracy zawodowej. Bronienie dzisiejszego stanu rzeczy zasadą wolności uczenia się i nauczania, byłoby sprzeczne z rzeczywistym stanem rzeczy. Wszak chyba 95% studentów studjuje historję, aby zdobyć posady w szkołach średnich, a więc pragnie ją niewątpliwie studjować w sposób do tego celu najlepiej przystosowany, a najwyżej tylko 5% studentów zgóry rezygnuje z tego, dążąc do stanowisk w archiwach i uniwersytetach. Zresztą i do tych ściśle naukowych zawodów takie przygotowanie jest wskazane, bo naukowa orjentacja w głównych dziedzinach dzisiejszego życia jest najlepszym sposobem zdobycia właściwej orjentacji w tych samych dziedzinach w przeszłości.

Nauki traktujące o tych 4 głównych dziedzinach życia społecznego tworzą razem z metodologją historyczną podstawy poznania historycznego i jako takie powinny stanowić wstęp do studjów historycznych, a więc zaznajomienie się z niemi przypaść winno na 1-szy rok studjów historycznych tak, jak jest na medycynie, rolnictwie i na wszystkich działach techniki. Wyobrażam sobie, że na każdy z tych 5-ciu przedmiotów wystarczy przeznaczyć 3 godz. wykładu i 2 godz. związanych z wykładem ćwiczeń (repetytorjów), zatem byłoby razem 30 godzin obowiązkowych. Wykłady te i ćwiczenia powinny być zakończone egzaminami, których zdanie powinno stanowić warunek przyjęcia na 2-gi rok studjów. W czasie 2-go roku studjów powinni wszyscy studenci słuchać wykładów historji starożytnej, średniowiecznej i nowożytnej oraz odbyć ćwiczenia wprowadzające ich w metodę pracy w tych trzech głównych działach historji oraz zaznajamiające ich z najbardziej typowemi dla danych epok źródłami. Dopiero po odbyciu z pomyślnym skutkiem powyższych ćwiczeń, powinien student mieć prawo zapisać się do jednego ze seminarjów i wziąć temat pracy naukowej. Rok 3-ci i 4-ty studjów powinien być poświęcony na zdanie egzaminów z historji starożytnej, średniowiecznej i nowożytnej oraz napisanie pracy, poczem powinien nastąpić egzamin końcowy z tego działu historji, do którego praca należy.

Tak więc student historji miałby do zrobienia 9 egzaminów szczegółowych prócz pracy naukowej. Możnaby uzasadniać potrzebę podziału egzaminu z historji nowożytnej na 2, t. j. z historji nowożytnej i najnowszej, w takim razie byłoby egzaminów 10. Gdyby system magisterjalny został zniesiony, za czem coraz silniejsze odzywają się głosy, to w każdym razie przewidziany tutaj tok studjów w pierwszych dwóch latach nie powinien ulec żadnej zmianie, ponieważ 1-szy rok stanowi przygotowanie ogólne, a 2-gi rok przygotowanie szczegółowe do właściwych studjów historycznych, których istotę musi stanowić wykonanie samodzielnej pracy naukowej. Zmiana dotyczyć powinna tylko egzaminów szczegółowych, w których kandydat ma wykazać znajomość całokształtu historji. Mogą one być złączone w jeden egzamin, zdawany razem z końcowym egzaminem naukowym, albo też oddzielnie od niego.

Przedstawiony tutaj program organizacji studjów histo-

rycznych na uniwersytecie różni się od podanego przeze mnie w „Wiadomościach Historyczno-Dydaktycznych" (1933), kiedy jeszcze nie było obecnie obowiązującego programu szkoły średniej, ale, zdaje mi się, ujmuje konsekwentniej i trafniej to zagadnienie, a przedewszystkiem zgodnie z tym programem.

Przeciw wspomnianemu dawniejszemu sformułowaniu mojego poglądu na wykształcenie historyczne wystąpił prof. J. Dąbrowski, prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H., w zacytowanej na początku rozprawie. Mimo pozorów zdanie prof. Dąbrowskiego nie odbiega daleko od mojego. Punktem wyjścia dla niego nie są „kwalifikacje naukowe dla celów szkolnych i dla celów naukowo-badawczych, ale konieczności życiowe szkoły i uniwersytetu". Podnosi on więc, że niema racji podwyższać wymagań egzaminacyjnych z historji, ponieważ reforma szkolna zmniejszyła znacznie szanse życiowe nauczyciela historji, pozostawiając w 4-ro klasowem gimnazjum 10 i ½ godz. nauki historji, wskutek czego, aby otrzymać pełną liczbę godzin pracy będącej warunkiem posady, historyk musi zdawać jeszcze egzamin z drugiego przedmiotu. W odpowiedzi na to należy podnieść, że to zmniejszenie szans życiowych dotyka ogół nauczycieli, z wyjątkiem może polonistów i nauczycieli języka obcego (jeden ma 16 a drugi 17 godz.), wszyscy inni nauczyciele powinni składać 2 egzaminy magisterskie. Nadto, jeżeli dotychczas w większości gimnazjów istnieją klasy paralelne, to i na przyszłość tak pozostanie, bo przecież ludność Polski i jej kultura będzie w dalszym ciągu wzrastać. Za klasami paralelnemi przemawia wzgląd, żeby małych zakładów nie obciążały zbytnio koszta administracyjne (dyrektor, sekretarz, budynek i t. d.).

Konsekwencją poglądu prof. Dąbrowskiego powinno być żądanie obniżenia wymagań egzaminacyjnych dla wszystkich nauczycieli, skoro ich ogół musi zdawać dwa egzaminy magisterskie, aby uzyskać posadę. Obniżenie wymagań egzaminacyjnych uzasadniałoby znowu przeniesienie kształcenia nauczycieli szkół średnich z uniwersytetów do jakichś seminarjów nauczycielskich czy instytutów pedagogicznych. To znowu zkolei uzasadniałoby zamknięcie wszystkich wydziałów filozoficznych (humanistycznych i matematyczno - przyrodniczych) z wyjątkiem jednego. Nie sięgając jednak do tej ostatniej konsekwencji musimy sobie zdać sprawę, że obniżenie poziomu wykształcenia nauczycieli szkoły średniej, grozi olbrzymiem nie-

bezpieczeństwem dla polskiej kultury a pośrednio i dla bytu państwa przez znaczne obniżenie poziomu umysłowego ogółu naszej inteligencji. Z tego powodu należy uznać za chybiony ten argument „życiowy“ prof. Dąbrowskiego.

Najlepszy sposób uniknięcia tego niebezpieczeństwa obniżenia poziomu nauki w szkole średniej, a wskutek tego obniżenia poziomu kultury narodowej widzę w porzuceniu idei 2-letnich liceów ogólnokształcących.

Najważniejszą korzyścią będzie daleko rozumniejsze i do rozwoju młodzieży oraz do natury większości przedmiotów dostosowane ukształtowanie nauki w szkole średniej. Wprowadzenie 2-letniego liceum zmusza do przedwczesnego zaokrąglania nauki w obrębie 4-klasowego gimnazjum, zorganizowanie zaś nauki w samem liceum natrafia na wielkie trudności, jak to stwierdzają różne szczegółowe debaty. Liceum nie będzie ani racjonalnem uzupełnieniem nauki 4-klasowego gimnazjum ani stworzeniem podstaw pod wyższe studja. Jest rzeczą charakterystyczną, że wszystkie rozważniejsze opinje, przesłane Ministerstwu, zwracają uwagę na niebezpieczeństwo tworzenia z liceów niby-uniwersytetów i niby-politechnik, bo na to nie pozwala wiek młodzieży, która do nich ma uczęszczać. Bardzo ważnym argumentem przeciw tworzeniu liceów jest, mojem zdaniem, ten dziwny fakt, że nie mamy dotąd konkretnego planu liceów, mimo że upłynęło już 5 lat od rozpoczęcia reformy szkolnej; nie dali nawet ogólnego zarysu tego planu sami inicjatorowie reformy, choć byli do tego obowiązani, ani nie byli w stanie sformować tego planu specjaliści w dziedzinie organizacji szkolnictwa, których przecież u nas w Ministerstwie i szkolnictwie nie brakuje. Ten pomysł powinien być zaniechany, póki jeszcze czas to zrobić bez szkód moralnych i materjalnych dla władz i całego społeczeństwa.

W takim razie normalny ustrój szkolnictwa przedstawiałby się w następujący sposób: 1) 6-cio klasowa szkoła powszechna (z ewentualną 7 klasą dla nieprzechodzących do szkoły średniej),

2) 6-cio klasowa szkoła średnia ogólnokształcąca (gdy 7-my rok zajmie znacznej części młodzieży męskiej służba wojskowa),

3) 6-letnie studja wyższe. Studja na medycynie i politechnice rozciągają się w rzeczywistości na 6 lat, a tak samo w wielu innych dziedzinach ze względu na 2-letnią bezpłatną praktykę zakończoną egzaminem.

Bliższe rozpatrzenie dalszych wywodów prof. Dąbrowskiego wykazuje, że niema wielkiej różnicy ilościowej między wymaganiami jego a mojemi. Prof. Dąbrowski z 6-ciu egzaminów, wchodzących dzisiaj w skład magisterjum historycznego, pozostawia 5, a dodaje do nich 2, t. j.: 6) z historji kultury i 7) z historji gospodarczej wraz z głównemi zasadami ekonomji. Nadto dodaje on egzamin z geografji historycznej (8), ale łączy go z metodologją i naukami pomocniczemi. Dalej (9) uznaje potrzebę nauki o ustroju państwowym Polski, ale zaleca egzekwowanie wiadomości o niej przy egzaminie z historji nowożytnej, uważa również (10) za nieodzowną znajomość języka łacińskiego i przewiduje egzekwowanie jej przy egzaminie z nauk pomocniczych oraz przy ćwiczeniach seminaryjnych, ale obu tych przedmiotów nie umieszcza w spisie proponowanych przez siebie egzaminów, których więc jest 7. Gdy w r. 1933 proponowałem 11 egzaminów, to obecnie ograniczam się do 9-ciu, zrzekając się osobnego egzaminu z historji społecznej i gospodarczej obok egzaminu z zasad ekonomji społecznej i statystyki, ponawiając natomiast postulat uzasadniony przed 5-ciu laty na Zjeździe w Warszawie, aby nauczanie historji w średnich szkołach zawodowych było powierzane wyłącznie nauczycielom, którzy pisali pracę i zdali egzamin końcowy z historji społeczno-gospodarczej; jest to zgodne z obowiązującym obecnie programem gimnazjów zawodowych. Egzamin z języka łacińskiego, jako niezbędnej podstawy do studjów humanistycznych, powinien być egzaminem wstępnym przy zapisie na Wydział humanistyczny.

Ilość egzaminów jest w gruncie rzeczy sprawą drugorzędną, rzec można, techniczną. Istotną sprawą jest suma wiadomości, których posiadaniem ma się wykazać kandydat na nauczyciela. Przed wprowadzeniem systemu magisterskiego kandydat zdawał tylko 1 egzamin, ale wiadomo, że był on trudniejszy niż 6 dzisiejszych egzaminów, nietylko dlatego że był skomasowaniem tych 6-ciu egzaminów, ale przedewszystkiem dlatego, że kandydat musiał przy nim wykazać daleko więcej wiadomości, niż przy dzisiejszych 6-ciu egzaminach.

W porównaniu z różnicą co do ilości egzaminów, ważniejsze jest to, że prof. Dąbrowski mówi tylko o egzaminach, a ja mówię o wykładach, ćwiczeniach i egzaminach; oczywiście nie wątpię, iż prof. Dąbrowski nie uważa wykładów i ćwiczeń za zbyteczne, a odbywanie egzaminów bez nich za rzecz prawidłową

i wskazaną. Nie potrzebuję chyba tutaj dodawać, że proponowane przeze mnie dla 1-szego roku nowe wykłady, ćwiczenia i egzaminy, nie mogą obciążać profesorów historji już choćby z tego względu, że dotyczą nauk, które nie są ich specjalnością. Do tego muszą być powołani właściwi specjaliści, którzy muszą jednak swe wykłady dostosować do potrzeb studentów historji.

Nie podzielam także wielu innych poglądów prof. Dąbrowskiego. Np. wypowiada się on za tem, żeby pisanie pracy naukowej było poprzedzone przez zdanie egzaminu z danego działu historji. Według mnie: egzamin z historji średniowiecznej nie jest konieczny ani nawet pożyteczny do napisania rozprawy z historji średniowiecznej; porządek odwrotny jest bardziej racjonalny. Korzyść z gruntownego poznania pewnego drobnego odcinka epoki przy sposobności pisania pracy, może być daleko większa dla zrozumienia całej epoki, niż odwrotnie korzyść z ogólnych podręcznikowych wiadomości o epoce dla głębszego zrozumienia drobnego jej odcinka.

Prof. Dąbrowski jest nawet zwolennikiem zdawania egzaminów szczegółowych już po pierwszym roku studjów. Ma to tyle sensu, ile miałby egzamin z chorób serca lub chorób nerwowych po pierwszym roku medycyny. Jestem zdecydowanym przeciwnikiem takiego procederu, bo pogląd studenta na historję i zagadnienia historyczne po pierwszym roku studjów, niewiele jeszcze się różni od poglądu ucznia gimnazjalnego.

Kończąc moje wywody stwierdzam tylko ogólnie, że proponowane przeze mnie ukształtowanie studjów historycznych na uniwersytecie, nie grozi ich przedłużeniem, ani przeciążeniem młodzieży. Stwierdzam także, że nie prowadzi ono do zwiększenia obowiązków profesorów historji, ani też nie odwraca ich od pracy naukowej. Wreszcie pozwalam sobie przedstawić postulaty wynikające z mojego referatu w formie następujących rezolucyj:

I. Zjazd wyraża pogląd, że kształcenie kandydatów na nauczycieli historji w szkołach średnich powinno uwzględniać:

a) przygotowanie do samodzielnej pracy naukowej,

b) zdobycie wiedzy potrzebnej do nauczania historji w myśl programów tej nauki,

c) przygotowanie dydaktyczne, teoretyczne i praktyczne.

II. Wobec tego, że nauczyciel historji w szkołach średnich ogólnokształcących ma według obowiązującego programu uczyć młodzież „poznania przejawów życia dawnych pokoleń we

wszystkich jego dziedzinach (politycznej, ustrojowej, społeczno-gospodarczej i kulturalnej"), a najnowsze dzieje Polski „przedstawiać w ścisłem powiązaniu z dziejami świata na szerokiem tle współczesnych zagadnień światowych, politycznych, gospodarczych i kulturalnych", zwracając przytem uwagę „na wpływ warunków geograficznych na życie gospodarcze, społeczne i polityczne", wreszcie „na wszystkich lekcjach historji posługiwać się mapą ścienną fizyczną, uzupełnianą przez mapy historyczne". Zjazd wyraża pogląd, że dla nauczyciela historji jest niezbędne obok całokształtu historji politycznej i metodologji wraz z wiadomościami z nauk pomocniczych historji — zaznajomienie się:

a) z elementami prawa politycznego,

b) z elementami ekonomiki społecznej i statystyki,

c) z elementami analizy artystycznej i nauki o stylach wraz z historją kultury,

d) z elementami kartografji wraz z geografją,

a to przez wysłuchanie odpowiednich wykładów, odbycie związanych z niemi ćwiczeń i zdanie z nich egzaminu.

III. Wobec tego, że rozdzielanie przygotowania kandydatów na nauczycieli szkół średnich między uniwersytety i osobne instytuty nauczycielskie nie wydaje się wskazane, Zjazd uważa za konieczne zorganizowanie w każdym uniwersytecie przeznaczonych dla kandydatów na nauczycieli historji osobnych wykładów i ćwiczeń z powyższych zakresów. Wykłady te i ćwiczenia są tak niezbędne, że aby nie czynić uszczerbku dla naukowego charakteru działalności uniwersyteckich profesorów, powinny być prowadzone nawet przez adjunktów i asystentów odpowiednich katedr.

Zjazd wyraża nadzieję, że Prezydjum P. T. H. wraz ze Stałą Delegacją Zjazdów historycznych podejmą energiczne starania, aby ten postulat został urzeczywistniony.

IV. Wobec tego, że programy gimnazjów zawodowych kładą specjalny nacisk na historję gospodarczą i społeczną w nauce historji i w nauce o Polsce współczesnej, Zjazd wyraża przekonanie, że przedmioty te w szkołach średnich zawodowych powinny być powierzane wyłącznie nauczycielom, posiadającym pogłębioną znajomość historji gospodarczej t. j. tym, którzy napisali pracę i zdali egzamin końcowy z tego przedmiotu.

HANNA POHOSKA (Warszawa)

Historja w liceum

(Referat wygłoszony na VI Zjeździe Historyków Polskich w Wilnie)

Stoimy w obliczu zupełnie nowego zagadnienia. Na gruncie polskim nie było precedensu tworzenia programu historji na tym poziomie, z wyraźnem odcięciem konstrukcyjnem od pracy w klasach młodszych. Zadaniem naszem musi być takie rozmieszczenie materjału historycznego, by:

1. tworzył on całość, nie pomijając żadnej epoki dziejów od starożytności do dziś,
2. stanowił nadbudowę kursu historji w gimnazjum,
3. różniczkował się w zależności od trzech wydziałów,
4. mieścił się w dwu latach nauczania i w określonym przez władze wymiarze czasu.

Nie przystępując narazie do merytorycznych rozważań i ustalania czy proponowania rozwiązania dla czterech wyżej wymienionych punktów, należałoby stwierdzić pewne założenia wstępne.

Czy jest rzeczą umotywowaną dydaktycznie tworzenie takiego kursu na poziomie liceum, t. j. w jedenastym i dwunastym roku nauczania? Pomijając bowiem sprawę konieczności przystosowania się do nowego ustroju szkolnego, należy szukać motywów ściśle naukowych.

W metodach szkoły pracy, a także w pruskich „Richtlinien" uwzględniono trzy etapy rozwojowe w nauczaniu historji: 1) czas do 12 roku życia — „naiwnego doświadczenia lub przeżywania", 2) od 12—16 roku — „poglądowego zrozumienia", 3) od 16—18 roku życia — „myślowego zrozumienia". Podział ten opiera się na przeświadczeniu, że stopnie możliwości przy przyjmowaniu nowego materjału historycznego są różne, i że okresy przełomowe przypadają na rok 12 i 16 życia. Takie

granice przełomowe w zupełności odpowiadają naszemu podziałowi nauki historji na szkołę powszechną, gimnazjum i liceum. W liceum mamy do czynienia zasadniczo z młodzieżą w okresie między 16—18 rokiem życia, w czasie gdy ona już jest zdolna do „myślowego zrozumienia".

Jak przedstawiał się w oświetleniu tych zasad podziału dawny program historji w szkołach polskich?

Na okres do 12 roku życia, a do 6 roku nauczania włącznie, t. j. na czas „naiwnego przeżywania" przypadał w szkole powszechnej bardzo trudny program historji o trzech kolejnych kursach (III klasa, IV klasa i V klasa z VI-ą), obejmujących dzieje powszechne i Polski. W gimnazjach niższych natomiast na kurs dawnej I i II-ej klasy przypadały łatwe pogadanki: „opowiadania z dziejów". Ten sam typ trwał i w klasie III-ej dawnego typu. Następny kurs historji powszechnej i polskiej, trwający cztery lata (od 13 do 17 roku życia, lub od 8 do 11 roku nauczania) przypadał na klasy IV, V, VI i VII. Był to okres — „poglądowego zrozumienia" (3 lata) i — „myślowego zrozumienia" (1 rok). Ostatni rok formalnie dla nauki historji przepadał, gdyż w programie VIII-ej klasy mieściła się tylko nauka o Polsce współczesnej. Każdy kto uczył w dawnem gimnazjum w klasach od IV-ej do VII-ej wie, jaka różnica była w poziomie tych klas i jak niejednolicie traktowaną być mogła w nauczaniu historja starożytna i historja nowoczesna.

Dziś ta niejednolitość przypada na naukę historji w gimnazjum nowego typu. I tam istnieją różnice w traktowaniu nauki historji w kl. I-ej i IV-ej i to różnice dość daleko idące. Natomiast w dwuletniem liceum umysł ucznia pracuje równomiernie, jego możliwości są te same w klasie I-ej i II-ej. Ponieważ zakres materjału obejmuje czasy od starożytności do dziś, wszystkie epoki dziejów mogą być rozważane umysłem, zdolnym już do „myślowego zrozumienia". Ma to niesłychanie duże znaczenie, jeżeli chodzi o przygotowanie do studjów wyższych.

Naturalnie, że przed autorem programu skonstruowanego dla dwóch lat liceum wyrastają wielkie trudności.

Szukajmy przykładów w programach zagranicznych.

Pomijamy te programy, które jak francuskie ciągną kurs historji jeden przez s i e d e m lat (od 6 do 12 roku nauczania włącznie), stanowią one bowiem obraz bardziej jeszcze drastyczny od dawnego polskiego (od 8 do 11 roku nauczania). Pod

rozwagę musimy wziąść tu te programy, które uwzględniają odrębny kurs na wyższych latach nauczania.

W dziewiątym roku nauczania rozpoczynają nowy kurs historji i ciągną go do dwunastego włącznie, a więc w ciągu czterech lat: Austrja, Węgry, Jugosławja, Czechosłowacja i Szwecja.

W dziesiątym roku nauczania rozpoczynają odrębny kurs historji i ciągną go przez trzy lata, do roku dwunastego włącznie, niektóre nowe programy w Stanach Zjednoczonych — dla *„senior high school“* (według np. programu *„The Historical Association“*), oraz w Belgji (w *Athené* — kurs wyższy t. zw. *préuniversitaire*).

W jedenastym wreszcie roku nauczania rozpoczyna się odrębny kurs historji i trwa do roku trzynastego włącznie, więc przez 3 lata: w Niemczech *(Obersecunda, Unterprima* i *Oberprima)*, w Szwecji i Norwegji (w gimnazjum czteroletniem, po pięcioletniem liceum w klasach II, III i IV). Te ostatnie przykłady są najbardziej zbliżone do warunków polskich, gdzie liceum zaczynamy w jedenastym roku nauczania, zasadnicza jednak różnica leży w tem, że kurs należy ukończyć w dwa lata, a nie w trzy.

W związku z tem narzuca się odrazu zestawienie liczby godzin lekcyjnych co wyjaśnić powinny następujące tablice:

PLANY GODZIN W 11—13 ROKU NAUCZANIA
HISTORJA

Rok nauczania	11	12	13	
	Obersecunda	*Unterprima*	*Oberprima*	
Niemcy	4 g. tyg.	3 g. tyg.	3 g. tyg.	10
Szwecja	4 g. tyg.	4 g. tyg.	4 g. tyg.	12
Norwegja	3 g. tyg.	3 g. tyg.	3 g. tyg.	9
Polska				
liceum humanistycz.	5 g. tyg.	3 g. tyg.		8
liceum klasyczne	3 g. tyg.	2 g. tyg.		5
liceum matematycz.-przyrodnicze	2 g. tyg.	2 g. tyg.		4

LICEUM: WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY.

	PRZEDMIOTY i ZAJĘCIA		KLASY I	KLASY II
Obowiązkowe	Przedmioty podstawy dydaktycznej	Język polski	5	5
		Historja	5	3
		Język łaciński	4	4
	Przedmioty uzupełniające	Matematyka	2	2
		Fizyka i chemja	3	—
		Biologja	—	3
	Przedmioty wspólne	Religja	2	2
		Filozofja	—	2
		Nauka o państwie	2	2
		Język obcy nowożytny I	3	3
		Język obcy nowożytny II	2	2
		Ćwiczenia cielesne	2	2
		Ogółem	30	30
	Ponadto: a) 10 minut gimnastyki codziennej, b) 2 godziny tygodniowo gier i sportów (na zespół nie przekraczający 90 uczniów), c) 1 godz. na miesiąc obowiązkow. audycyj muzyczn.			
Nadobowiązkowe	Język obcy nowożytny III		2	2
	Język grecki		2	2
	Rysunek		2	2
	Muzyka		2	2

WYDZIAŁ KLASYCZNY.

	PRZEDMIOTY i ZAJĘCIA		KLASY I	KLASY II
Obowiązkowe	Przedmioty podstawy dydaktycznej	Język łaciński	4	4
		Język grecki	5	5
		Język polski	4	4
		Historja	3	2
	Przedmioty uzupełniające	Matematyka	2	2
		Fizyka i chemja	2	—
		Biologja	—	2
	Przedmioty wspólne	Religja	2	2
		Filozofja	—	2
		Nauka o państwie	2	2
		Język obcy nowożytny I	3	3
		Język obcy nowożytny II	2	2
		Ćwiczenia cielesne	2	2
		Ogółem	31	32
	Ponadto: a) 10 minut gimnastyki codziennej, b) 2 godziny tygodniowo gier i sportów (na zespół nie przekraczający 90 uczniów), c) 1 godz. na miesiąc obowiązkow. audycyj muzyczn.			
Nadobowiązkowe	Język obcy nowożytny III		2	2
	Rysunek		2	2
	Muzyka		2	2

WYDZIAŁ MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZY.

	PRZEDMIOTY i ZAJĘCIA		KLASY I	KLASY II
Obowiązkowe	Przedmioty podstawy dydaktycznej	Fizyka	4	4
		Chemja z mineral. i geologją	3	3
		Biologja	3	2
		Matematyka	5	4
	Przedmioty uzupełniające	Język polski	3	3
		Historja	2	2
	Przedmioty wspólne	Religja	2	2
		Filozofja	—	2
		Nauka o państwie	2	2
		Język obcy nowożytny I	3	3
		Język obcy nowożytny II	2	2
		Ćwiczenia cielesne	2	2
		Ogółem	31	31
	Ponadto: a) 10 minut gimnastyki codziennej, b) 2 godziny tygodniowo gier i sportów (na zespół nie przekraczający 90 uczniów), c) 1 godz. na miesiąc obowiązkow. audycyj muzyczn.			
Nadobowiązkowe	Język obcy nowożytny III		2	2
	Język łaciński		2	2
	Rysunek		2	2
	Muzyka		2	2
	Zajęcia praktyczne		2	2

Z zestawienia powyższego wynika, że program polski dla historji w liceum musi być tworzony w najtrudniejszych warunkach. Łagodzi nieco to drastyczne zestawienie liczbowe fakt, że w programach liceów w Polsce przewiduje się osobno godziny „nauki o państwie" po 2 g. tyg. w każdej klasie, każdego typu wydziału. Podnosi to cyfry polskie na 12, 9 i 8. Należy zaznaczyć, że tylko programy niemieckie przewidują po 1 godzinie na naukę o państwie w każdej klasie. W takiem zestawieniu polskie liceum humanistyczne (8+4) ma liczbę równą szkole niemieckiej (10+2) i szwedzkiej (12).

Ale „nauka o państwie" — choć spokrewniona z historją, jednak nią nie jest — nawet i w takiem tedy przedstawieniu sprawy trudności nie przestają istnieć. Porównując warunki, w jakich odbywać się ma praca nad historją na poszczególnych wydziałach uniwersytetów, należy stwierdzić, że w liceum humanistycznem i klasycznem historja należy do podstawy dydaktycznej nauczania, do przedmiotów zasadniczych, zaś w liceum matematyczno-przyrodniczem do przedmiotów uzupełniających, a więc pobocznych.

Z tego wynika, że cele jakie będą przyświecać nauczaniu historji w liceum humanistycznem i klasycznem będą takie same, zaś w liceum matematyczno-przyrodniczem — odrębne.

Przedewszystkiem rozpatrzeć należy względy czysto praktyczne, wynikające z celów jakim służy liceum: „zdobyte przez naukę historji wiadomości, umiejętności i sprawności powinny pogłębić i rozszerzyć wykształcenie ogólne młodzieży, oraz stanowić dostateczną podstawę do studjów na odpowiednich wydziałach szkół wyższych“.

Na poziomie liceum, w wyższym stopniu, niż w gimnazjum, a w o wiele wyższym, niż w szkole powszechnej, występują na plan pierwszy cele poznawcze przed wychowawczemi.

Ujawnia się to przedewszystkiem w liceum klasycznem i humanistycznem, gdzie historja należy do podstawy *dydaktycznej*; w liceum matematyczno-przyrodniczem wchodzi raczej do grupy przedmiotów wychowujących.

Jak określić cele poznawcze? Historja na poziomie liceum ma „zaznajomić uczniów z dziejami powszechnemi, z uwzględnieniem dziejów Polski, przy pomocy wybranych zagadnień“, oraz „rozwinąć w uczniach zrozumienie zjawisk życiowych w ich rozwoju dziejowym, i wprowadzić w metodę historycznego ujmowania faktów“.

Z powyższych określeń wynika przedewszystkiem, że program musi objąć całokształt dziejów, ze specjalnym naciskiem na dzieje powszechne. Przytem nie można pomijać epok, ale można *wybierać zagadnienia*. Znaczy to, że program składa się z wyodrębnionych zagadnień różnych epok. Przesądzono tu też pewną metodę skupiania tych zagadnień: „w rozwoju dziejowym“, oraz konieczność „wprowadzenia w metodę historycznego ujmowania faktów“. W tem ostatniem zdaniu kryje się myśl o przygotowaniu do studjów w szkołach wyższych.

W jaki sposób potraktować można cele wychowawcze w nauce historji w liceum humanistycznem i klasycznem? Należy je ściśle związać z celami poznawczemi.

Oto próba ujęcia:

„Na tle dziejów powszechnych doprowadzić młodzież do głębszego zrozumienia współczesności, a w szczególności współczesnej rzeczywistości polskiej. Zrozumienie to uświadomi młodzieży rolę poszczególnych obywateli w kształtowaniu i ulepszaniu życia państwowego“.

Są tu określone cele obywatelskie, podniesione o kilka stopni wyżej, niż w szkole powszechnej i gimnazjum. Przez naukę historji młodzież ma zdobyć świadomość jak „kształtować i ulepszać“ życie państwowe. Postulat ten wiąże się ściśle z celami „nauki o państwie“.

Inaczej przedstawia się sprawa celów nauczania w liceum matematyczno-przyrodniczem. Różnica wynika stąd, że historja jest tu uzupełnieniem wykształcenia, ma więc głównie, jak już wspomniano, cele wychowawcze, w szczególności wychowawczo-obywatelskie. Ponadto zadaniem tego przedmiotu jest umożliwić młodzieży dalszy (po gimnazjum) kontakt z dziedziną wiedzy, której materjał i metoda, mimo skromnego zakresu, jaki przedmiot ten posiada w wydziale matematyczno-przyrodniczym, powinny odegrać pewną rolę przy tworzeniu się światopoglądu. Historja stanowi w tym wydziale przeciwwagę jednostronności w wykształceniu, któraby mogła wyniknąć z wyłącznej nauki przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Takie są cele wychowawcze i ogólne. Jak je sprecyzować dokładniej? „Nauka historji powinna: a) zaznajomić uczniów z dziejami powszechnemi z uwzględnieniem dziejów Polski — przy pomocy wybranych zagadnień; pogłębić zrozumienie związków, jakie zachodzą między przeszłością i współczesnością, a w szczególności współczesną rzeczywistością polską dla uświadomienia roli poszczególnych obywateli w jej kształtowaniu i ulepszaniu; b) rozszerzyć wyniesione z gimnazjum pojęcia o metodach wnioskowania genetycznego“.

Widzimy więc, jak w tym typie liceum cele poznawcze muszą być wydatnie zwężone i uskromnione. I tu jednak przewiduje się kurs stanowiący całokształt dziejów powszechnych (z Polską) w wybranych zagadnieniach.

Materjał nauczania we wszystkich trzech typach liceów ma być zasadniczo ten sam, różnić się ma tylko ilościowo, a nie jakościowo. Wszędzie ma to być „przegląd dziejów powszechnych od czasów najdawniejszych do chwili obecnej ze szczególnem uwzględnieniem historji Polski“. Wszędzie ma być ujęty w zagadnienia, w układzie chronologicznym i przy uwzględnieniu wyraźnym związków genetycznych. Jakie mają być zastosowane kryterja przy doborze zagadnień?

Po pierwsze winny one uwzględniać „momenty zwrotne w dziejach ludzkości, zwłaszcza zaś te, które oddziałały na ukształtowanie się współczesności“.

Powtóre winny one w równej mierze uwzględniać momenty polityczne, ustrojowe, społeczne, gospodarcze i kulturalne.

Dla pierwszej klasy dobór tych zagadnień winien obejmować okres do 1764, w drugiej klasie od 1764 do chwili obecnej, co pozwoli pogłębić znajomość dziejów nowszych. Takie są ogólne ramy dla pracy w trzech wydziałach.

Liceum humanistyczne rozporządza 170 godzinami pracy szkolnej w klasie pierwszej i 102 godzinami w klasie drugiej. Łącznie ma więc 272 godziny pracy nad historją w szkole i przeciętnie koło 100 godzin pracy domowej [1]) w ciągu dwu lat.

Liceum klasyczne rozporządza 102 godzinami pracy szkolnej w klasie pierwszej i 68 godzinami w drugiej, łącznie 170 godzinami pracy szkolnej i około 60 domowej.

Liceum matematyczno-przyrodnicze wreszcie ma (68+68) godzin 136 pracy szkolnej w ciągu dwu lat, a w bardzo małym stopniu można liczyć na pracę domową (może 30 godzin).

Tak więc ilość zagadnień oraz stopień ich pogłębienia muszą być bardzo różne w poszczególnych wydziałach.

Należałoby jeszcze zastanowić się nad tem, kto ma dokonać wyboru zagadnień? Autor programu, nauczyciel, czy uczniowie? W każdym razie program musi określić szereg zagadnień koniecznych do omówienia. Powinny one zająć pewien % (np. 70%) czasu w liceach humanistycznych i klasycznych, a mogą wypełnić cały czas w liceum matematyczno-przyrodniczem. Poza tem jednak nauczyciel i uczniowie pod jego kierunkiem winni mieć czas na opracowywanie zagadnień, postawionych przez nich samych.

Jaka powinna być rozpiętość czasu w pracy nad jednem zagadnieniem? trudno to określić zgóry. Można wybrać zagadnienia tak wąskie, że postawi się je, opracuje i rozwiąże na jednej lekcji, a może być temat tak obszerny, że dla opracowania go nie starczy i dziesięciu lekcyj. Program powinien przewidzieć te różnice. Poza tem należy uwzględnić, że to samo zagadnienie będzie opracowywane niejednakowo w różnych zespołach klasowych. Opracowywanie zależy bowiem nietylko od rodzaju wydziału, ale też od stopnia i uzdolnienia uczniów, pomocy szkolnych, zdolności nauczyciela. Zagadnienia będą więc tworzone „na miarę“ ucznia, nauczyciela, szkoły i jej typu.

---

[1]) Obliczamy to w/g zasady od 10—30 minut praca nad jedną lekcją.

Przy takiem postawieniu sprawy metoda jest w pewnej mierze przesądzona, a w pewnej mierze swobodna. Przesądzonem jest silne opieranie się w nauczaniu na samodzielności uczniów, a także stosowanie wykładu, lektury i dyskusji. Uczniowie winni samodzielnie opracowywać „referaty“ (nie w znaczeniu piśmiennych), ujmujące poznany materjał w przekrojach podłużnych. Jako pomoce naukowe winny służyć: podręczniki, monografje, wybór źródeł, jako środek nauczania także i na tym poziomie — wycieczki historyczne i ilustracje.

Swobodę zupełną należy zostawić nauczycielowi w łączeniu tych czynników i pomocy w nauczaniu. Metoda szczegółowa nie powinna być petryfikowana.

Tak zarysowują się przed nami zręby nowego programu historji w liceum. Nie jest on jeszcze gotowy.

Istnieją dopiero „wytyczne dla autorów programów“. Z nich czerpałam tu między innemi [1]) materjał postulatowy.

Kształtowanie się realne nowego programu historji w dużej mierze zależeć będzie od wypowiedzenia się historyków polskich.

W szczególności należałoby odpowiedzieć na pytania:

1. Czy nie powinny istnieć głębsze różnice jakościowe, oprócz ilościowych, w doborze materjału dla trzech wydziałów liceum?

2. Czy historja w liceum ma obejmować całokształt dziejów?

3. Czy słuszną jest przewaga dziejów powszechnych nad polskiemi?

4. Czy układ zagadnieniowy jest właściwy?

5. Czy data 1764, jako przełomowa między klasą I i II, jest słusznie wybrana?

6. W jakiej mierze program winien być sztywny, elastyczny, ramowy, zupełnie swobodny?

7. Jakie metody nauczania należy stosować w liceum?

8. Jak wyglądać winien podręcznik historji dla liceum?

---

[1]) Wszystko przytoczone w cudzysłowach.

HANNA POHOSKA (Warszawa)

Nauka o Państwie

(Referat wygłoszony na VI Zjeździe Historyków Polskich w Wilnie).

Sprawa gruntownej reformy programu i nauczania t. zw. „nauki o Polsce współczesnej“ była już oddawna aktualną. Poruszał ją bardzo szczegółowo 10 lat temu p. prof. Kutrzeba na zjeździe poznańskim. I dziwnym, a raczej „słusznym“ trafem reforma poszła zupełnie po tej linji, którą proponował wybitny uczony.

Elementy wiedzy obywatelskiej rozproszono w szkole powszechnej i w gimnazjum między wszystkie przedmioty i na wszystkie lata nauczania. Zawiera je nauka historji i geografji w piewszym rzędzie, nauka polskiego, a także łaciny i języków obcych, przyrody ożywionej i fizyki, a nawet nauka matematyki. Wszędzie zmierzano do związania nauczania z życiem i do upraktycznienia go, wszędzie tedy ukazywano stosunek jednostki do społeczeństwa i państwa. Sprawy gospodarstwa narodowego (przyroda, geografja, fizyka i historja), sprawy obrony kraju (historja, polski, geografja, chemja, wychowanie fizyczne itd.) stały się bliskie i dostępne umysłom dzieci i młodzieży. W każdym typie organizacyjnym szkoły, pod jej koniec, a więc w VII klasie szkoły powszechnej i IV-ej gimnazjum następuje nasilenie programu elementami wiedzy obywatelskiej i pewne dążenie do syntezy (program historji, geografji i polskiego).

Na tem wszystkiem oprzeć się już może wprowadzona do programów liceów n a u k a o p a ń s t w i e.

Znika bowiem raz na zawsze ze szkolnictwa ogólnokształcącego „nauka o Polsce współczesnej“. Nie będziemy tu cytować argumentów przeciwko niej. Było ich wiele, bardzo wiele. Rozbrzmiewały w prasie pedagogicznej i na zjazdach historyków i pedagogów. Ja sama miałam możność wygłaszania mowy oskar-

życielskiej przeciwko „nauce o Polsce współczesnej" na plenum drugiego kongresu pedagogicznego Z. N. P. w Wilnie w r. 1931. Zostawmy więc ten temat w spokoju, żeby się nie powtarzać.

Wprowadzenie „nauki o państwie" stawia sprawę jasno: co należy do historji, pozostanie w historji, co do geografji — tam się znajdzie, a tu mamy „naukę o państwie", zupełnie samodzielną, choć opartą o znajomość geografji i historji.

Program jest jednakowy dla wszystkich wydziałów, bo wszędzie obywatel w równej mierze winien być wprowadzony w życie państwa.

Jakie są cele „nauki o państwie?"

„1. Wprowadzenie w zrozumienie struktury współczesnego życia państwowego na przykładzie Polski i wybranych państw współczesnych.

2. Uzasadnienie i wyjaśnienie podstawowych zagadnień, dotyczących życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego i politycznego Państwa Polskiego.

3. Uświadomienie o warunkach pracy i życia obywatela Państwa Polskiego; przygotowanie tą drogą do umiejętnego wypełniania obowiązków obywatelskich".

Mamy tu więc trzy zadania: a) państwo, b) zagadnienia życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego i politycznego w państwie, oraz c) obywatel polski. Wszędzie uwzględniamy materjał porównawczy. Z powyższego wynika, że w skład tak pojętej „nauki o państwie" wejdą elementy socjologji, ekonomji, prawa oraz wiedzy o państwie w ogólnem znaczeniu, wreszcie kulturoznawstwo.

Materjał nauczania we wszystkich liceach ma być rozmieszczony w rozmiarze 2 godzin tygodniowo w każdej klasie, to znaczy po 68 godzin rocznie, w sumie 136 godzin pracy szkolnej oraz jakiś drobny wymiar pracy domowej (koło 40 godzin).

Na klasę pierwszą liceum przypadłyby zagadnienia społeczne i gospodarcze w takim mniej więcej układzie:

I. a) Struktura społeczna Polski dzisiejszej (z uwzględnieniem elementów etnograficznych i antropologicznych). Prawodawstwo społeczne w Polsce.

b) Współczesne prądy społeczne w świecie (wybrane przykłady).

II. a) Struktura gospodarcza Polski dzisiejszej (z uwzględnieniem elementów geografji gospodarczej Polski). Prawodawstwo handlowe i przemysłowe.

b) Współczesne problemy gospodarcze w świecie (wybrane zagadnienia z uwzględnieniem wiadomości z geografji gospodarczej świata).

Na klasę drugą:

I. a) Współczesny ustrój polityczny Polski. Prawo polityczne w Polsce.

b) Współczesne ustroje polityczne w świecie. Zagadnienia geopolityczne.

II. Państwo a oświata i kultura w Polsce. Stosunek państwa do oświaty i kultury w innych państwach współczesnych.

Takie ujęcie materjału wymaga naturalnie zapoznania uczniów z podstawowemi terminami i pojęciami naukowemi z zakresu socjologji, ekonomji, prawa i polityki. Przyczem nauka prawa i jego elementów winna być ograniczona i związana z życiem społecznem, gospodarczem i politycznem. Prawo polityczne mogłoby być potraktowane najszerzej. Dla uzyskania odpowiedniej perspektywy, należy wszystkie dziedziny omawiane związać z wiadomościami z historji, jakie posiadają uczniowie danego wydziału liceum.

Metoda nauczania winna opierać się na samodzielności ucznia. Należy stosować wykład, lekturę, referaty i dyskusje. Za pomoce mogą służyć: podręcznik, tekst konstytucji i inne źródła, roczniki statystyczne, czasopisma, mapy, wykresy, radjo, kino, wycieczki i t. d.

Nasuwałyby się następujące kwestje do rozważenia:

1. Czy słusznem jest wprowadzenie nauki o państwie do liceum?

2. Czy słusznem jest, że jej program jest dla wszystkich wydziałów jednakowy?

3. Czy słuszne jest proponowane rozłożenie materjału?

4. Jaką ma być metoda uczenia?

5. Czy i jaki ma być podręcznik do nauki o państwie?

JAN DOBRZAŃSKI (Lublin).

O odrębne zjazdy nauczycieli historji

W czasie tegorocznego Zjazdu wileńskiego, na ostatniem posiedzeniu Sekcji ósmej, złożyłem na ręce p. Przewodniczącego wniosek, który według uchwały Stałej Delegacji nie został odczytany na plenum Zjazdu. Ze względu na jego cele pragnę go na łamach „Wiadomości historyczno-dydaktycznych" poruszyć i uzasadnić. Równocześnie chciałbym, by dyskusja, jaką on może wywołać, doprowadziła do korzystnego rozwiązania sprawy, obchodzącej zarówno uniwersytety, jak i szkoły średnie.

We wniosku swoim proponowałem, by na przyszłość nie tworzyć sekcyj nauczania historji na Zjazdach Historyków Polskich, przypatrując się bowiem organizacji odbytego Zjazdu, zdawało mi się, że sekcja taka nie osiąga w pełni celów, dla jakich została powołana, a wygłoszone referaty oraz dyskusja nad niemi, mogłyby przynieść w innych okolicznościach o wiele lepsze rezultaty.

Jednym z najważniejszych, a może i głównym celem takiej sekcji to wzajemne porozumienie dwóch światów: uniwersyteckiego i gimnazjalnego, co do historycznego kształcenia młodzieży oraz „przysposobienia Państwu młodych obywateli, których światopogląd w głównej mierze ma być budowany na nauce historji". Tym zagadnieniom poświęcone były w Wilnie wszystkie referaty wygłoszone na Sekcji ósmej. Z tych, referaty prof. Fr. Bujaka i p. W. Knapowskiej dotyczyły sprawy przygotowania w wyższych uczelniach przyszłych nauczycieli do pracy w szkole średniej pod względem naukowym i pedagogicznym, dwa inne: p. H. Mrozowskiej i p. H. Pohoskiej, traktowały o możliwościach kształcenia młodzieży w gimnazjach i liceach. Pierwsze z nich, oraz dyskusja nad niemi, wskazywały na konieczność wprowadzenia zmian w uniwersyteckiem studjum historycznem. Stwierdzały one, że przygotowanie młodych nauczycieli do spełnienia swych obowiązków w szkole jest niewystarczające, co odbija się zkolei niekorzystnie na poziomie umysłowym uczniów, opuszczających mury szkolne. Ten fakt powoduje znów narzekania sfer uniwersyteckich na słabe przy-

gotowanie młodzieży do studjów akademickich. Taki stan rzeczy da się zmienić tylko drogą współpracy i wspólnego wysiłku.

Poruszano te sprawy w Wilnie, a żywa, miejscami zbyt gorąca dyskusja świadczyła o aktualności tego problemu. W organizacji jednak pracy nad wyjściem z tej sytuacji istniały słabe strony. Obecni na sali obrad to przedewszystkiem nauczycielstwo szkół średnich; świat uniwersytecki, naukowy, reprezentowany był tylko przez kilka osób. Niektóre uniwersytety wogóle, ani na jednem zebraniu, nie miały swego przedstawiciela. Na zwróconą przeze mnie uwagę na tę okoliczność, obecny na sali p. prof. Semkowicz oświadczył, że charakter tegorocznego Zjazdu i niezwykle ważne problemy, poruszane na innych Sekcjach, nie pozwalają profesorom wyższych uczelni na żywsze zainteresowanie się obradami naszej Sekcji. Słowa słuszne. Dodałbym tylko, że i na innych Zjazdach zjawisko poniekąd się powtarza, mimo że ci ludzie nauki — o czem nikt nie wątpi — należycie doceniają sprawy nauczania historji w szkołach średnich. Należałoby więc znaleźć sposoby większego zbliżenia ich do tych spraw bez uszczerbku dla ich głównych zainteresowań. Tymczasem dzieje się tak, że debaty prowadzone są głównie przez nauczycielstwo, które i poza Zjazdem ma wiele możliwości zapoznania się z tem wszystkiem, co słyszy na Sekcji nauczania historji. Te zagadnienia to przecież nasze codzienne życie.

Dodajmy jeszcze, że my nauczyciele wybieramy się na Zjazd głównie dla wysłuchania referatów i dyskusyj naukowych. Wielu z nas, którzy odeszliśmy przed laty z uniwersytetu, dziś nie jest w stanie utrzymać stałego kontaktu z nauką, jedynym łącznikiem jest tu często tylko „Kwartalnik Historyczny", prenumerowany przez szkołę. Gdy więc nadejdzie pora Zjazdu, wybieramy się nań, by nażyć się tam atmosferą nauki, która ma nam starczyć na dłuższy czas. Zjazd ma nam rozszerzyć i pogłębić nasz dotychczasowy horyzont historyczny. A tymczasem zazwyczaj bywa tak, że zamiast w sekcjach naukowych, nauczyciel pilnie bierze udział w obradach sekcji nauczania historji, z pominięciem innych.

Ażeby temu wszystkiemu, co wyżej powiedziałem zapobiec, proponuję urządzanie zjazdów nauczycieli historji poza Zjazdami Historyków Polskich. Organizacja ich z ramienia P. T. H. spoczywałaby w rękach Komisji Dydaktycznej. Odbywałyby się one w okresach krótszych, aniżeli pięcioletnie, a najbliższy powinien być zwołany we wrześniu 1937 roku na wstępie do realizacji programu historji w liceach.

MATERJAŁY

O zasadach nowego ustroju.

(Przegląd literatury z działu Nauki o Polsce Współczesnej).

W zeszycie 1—2 „Wiadomości“ omówiłem pierwsze wydawnictwa, dotyczące nowego ustroju, w szczególności zaś nowej Konstytucji. Dziś lista tych wydawnictw znacznie się powiększyła. W szczególności pojawił się szereg publikacyj z zakresu podręczników szkolnych, komentarzy i literatury popularno-propagandowej — i temi chcę się teraz zająć przedewszystkiem.

Zagadnienia społeczne, a przedewszystkiem zagadnienia ustroju prawnego, wymagają dynamicznego ujęcia, t. zn. musi się je ujmować jako pewne ogniwo łańcucha przemian. Musimy zdawać sobie przytem sprawę z przyczyn, które nowe zjawiska wywołały i z tendencyj, które się zarysowują. Stąd najważniejszy postulat: ujęcie nowego ustroju, jako rezultatu pewnej ewolucji, powtóre: ujęcie i uwypuklenie tych tylko i tych właśnie zjawisk, które stanowią istotę zmian i założenie - podstawę dla zjawisk wtórnych.

Pierwszy warunek jest naogół przez nowe wydawnictwa respektowany. Niemal wszystkie zajmują się wyjaśnieniem i uzasadnieniem przyczyn, które spowodowały zmianę ustroju, choć wiele z nich coprawda ogranicza się do porównania obu Konstytucyj, starej i nowej, oraz do powtórzenia motywów projektodawców.

Gorzej się natomiast przedstawia sprawa ze spełnieniem drugiego postulatu. Wydawnictwa, o których mowa, omawiają, rzecz prosta, te przepisy, które stanowią istotę zmian (a więc np. przedewszystkiem zmianę zakresu władzy Prezydenta Rzeczypospolitej na tle zniesienia trójpodziału władz), nie uwypuklają jednak przeważnie, na czem w gruncie rzeczy polega nowy charakter tej władzy i jakie stąd płyną konsekwencje w stosunku do innych urządzeń. Powtóre rzadko można spotkać wydawnictwo, któreby rzeczywiście dawało przedstawienie n o w e g o ustroju, stanowiło j e g o opracowanie. Zwykle nawiązuje się do urządzeń dawniejszych i wskazuje się na zmiany i na tem koniec.

Zarzut ten można coprawda, przynajmniej w części, usprawiedliwić. Przedewszystkiem podstawowym zasadom nowego ustroju nie odpowiada u nas dotąd żadna doktryna; brak dotąd dostatecznego naukowego opraco-

wania jego założeń. Powtóre w nowem prawie nie wszystko jest jasne i konsekwentne. Nowe prawo nie przystosowało się jeszcze do życia — a zatem i z tej przyczyny trudno jeszcze o takie opracowanie. Trudno zatem wymagać od wydawnictw szkolnych, podręczników czy komentarzy jakiejś doktryny samodzielnej, dostosowanej do nowego ustroju prawnego. Możnaby tylko pragnąć, by formalne ramy i instytucje nowego ustroju były również ramami i dla opracowań, t. zn. aby nie umieszczano w schematach nieobowiązujących ustaw — nowej treści. Powtóre literatura popularna czy podręcznikowa powinna dawać wystarczające i trafne wyjaśnienia tego, co każdy czyta np. w obowiązującej Konstytucji, a czego sam sobie nie umie wytłumaczyć.

W cytowanym wyżej artykule zwróciłem uwagę na niektóre zagadnienia nowej Konstytucji; obecnie chciałbym wskazać na kilka problemów, na które powinno się w wydawnictwach dotyczących nowego ustroju zwracać szczególną uwagę.

Przedewszystkiem nasuwa się tu kwestja zakresu władzy Prezydenta Rzeczypospolitej oraz stosunku do podległych Mu 6 Organów Państwa. (zwł. w związku ze zniesieniem trójpodziału władz). Można tu poprostu wyliczyć kilka uprawnień i to jest najprostsze. Można próbować ogólnych określeń, albo też można powtórzyć poprostu słowa Konstytucji. Ten ostatni sposób jest najczęstszy i budzi mojem zdaniem najwięcej zastrzeżeń. Podręcznik czy komentarz musi wyjaśniać. Uczeń nie zrozumie, dlaczego Prezydent Rzeczypospolitej nie może zmienić wyroku sądu ani ustawy sejmowej (w zakresie art. 55 Konst.), ani dlaczego (poza wypadkami z art. 13) nie może wydać ważnie żadnego aktu bez kontrasygnaty, skoro w Jego osobie skupia się jednolita i niepodzielna władza państwowa", skoro wszystkie wymienione organa stoją „pod zwierzchnictwem Prezydenta". Trzeba tu zatem wyjaśnić, że funkcje Prezydenta Rpltej nie są jednorazowe lecz złożone i że Prezydent występuje w rozmaitym charakterze. Jest On zatem przedewszystkiem „zwierzchnikiem organów Państwa", „czynnikiem nadrzędnym" wtedy, gdy chodzi o harmonizowanie działań naczelnych organów państwowych (wyjaśnia nam to art. 11 w zest. z art. 2 ust. 4 i art. 3). W tym zakresie posiada Prezydent uprawnienia własne, nazwane przez Konstytucję prerogatywą. Uprawnienia te dają Prezydentowi środki, umożliwiające to harmonizowanie i wykluczające tu wpływ organów naczelnych (Rządu, Siły Zbrojnej, Kontroli Państwa) przez uniezależnienie tych aktów od kontrasygnaty, która tu nie jest potrzebna. Uprawnienia te — to przedewszystkiem prawo zupełnie dowolnego mianowania i odwoływania szefów naczelnych organów Państwa (Prezesa Rady Min., I Prezesa Sądu Najw., Prezesa Najw. Izby Kontr., Naczelnego Wodza, Gener. Inspekt. Sił Zbrojnych), wzgl. rozwiązywanie Sejmu i Senatu przed upływem kadencji. Za pomocą tych środków może Prezydent Rpltej usunąć wszelki konflikt między poszczególnymi organami naczelnymi. Jest zatem Prezydent najwyższym arbitrem, co łączy się z charakterem Głowy Państwa, uosabiającej i reprezentującej jednolitą władzę państwową.

Oprócz tych funkcyj posiada Prezydent Rpltej szereg uprawnień innych, wkraczających w zakres tego, co dawna Konstytucja nazywała władzą wykonawczą. We wszystkich tych wypadkach występuje Prezydent

w innym charakterze. Akty te wymagają kontrasygnatury; chodzi tu zatem o władzę rządzenia za pośrednictwem i pod odpowiedzialnością odnośnego organu naczelnego. Niekiedy władza ta przybiera charakter władzy ustawodawczej (np. z art. 56 K.); w tych wypadkach władza Prezydenta nie opiera się o delegację ustawodawcy (jak np. z art. 55 K.) — albo władzy sądowej. Poza tem jest Prezydent Rpltej organem ustawodawczym, konkurującym z Izbami Ustawodawczemi; wtedy opiera się ta kompetencja na równoczesnem upoważnieniu Izb i kontrasygnacie Rządu.

Charakter zatem władzy Prezydenta Rpltej nie jest jednolity. Przebijają się w nim (przy całej oryginalności koncepcji) dwa systemy: jeden, to system „parlamentarny", który widzi w Prezydencie Rpltej reprezentanta, rządzącego tylko za pośrednictwem odpowiedzialnych ministrów; drugi to system „prezydencjalny", amerykański, który czyni z Prezydenta jedyny organ rządzący i wykonawczy: ministrowie są tu mianowani przez Prezydenta i są jedynie przed nim odpowiedzialni. Pomnożone o zasadę wyłącznego regulowania organizacji władz rządowych i ich zakresu działania przez dekrety, istnieją oba te systemy obok siebie, przenikając się wzajemnie; ponadto zaś wprowadzono ciekawą i trafną zasadę nadrzędności Prezydenta Rpltej, pojętą jako funkcja „harmonizowania działalności naczelnych organów Państwa przez najwyższego arbitra. (Będzie może rzeczą ciekawą dla historyka to, że funkcja ta odpowiada do pewnego stopnia pojęciu „pouvoir modérateur" ze starej doktryny francuskiej, recypowanej przez znaną w historji konstytucję (carta de lei) Dom Pedra portugalskiego z r. 1826. Zasady tej ostatniej odżyły częściowo w nowej Konstytucji portugalskiej z 19. III. 1934 r., która wykazuje wiele cech wspólnych z naszą nową Konstytucją).

Drugą kwestją, łączącą się zresztą ściśle z poprzednią, jest kwestja podziału władz. Pisałem już w poprzednim artykule, że z punktu widzenia stosunku organu do normy prawnej, należy odróżnić trójpodział funkcyj (który można pojmować dwojako, patrz cytow. art., str. 44) od trójpodziału władz i że ten pierwszy został nadal zachowany w Konstytucji kwietniowej. Z tego punktu widzenia zatem możnaby zostawić dawną systematykę: ustawodawstwo — wykonywanie normy — sądownictwo (a raczej: Kontrola). Niezależnie jednak od tego, trójpodział samych organów uległ zmianie; opracowania popularne, czy podręczniki, komentarze czy „wstępy do Konstytucji" muszą się z tem liczyć. Muszą się zająć nietylko nowym podziałem samych organów, ale także wyjaśnić na czem to polega, jaki jest stosunek tych nowych organów do siebie, zwłaszcza gdy chodzi o organa naczelne „wyodrębnione" w art. 3 Konst. Jaki jest stosunek Siły Zbrojnej jako odrębnego organu do Rządu, w którym zasiada Minister Spraw Wojskowych? na czem polega jego odrębność? Na czem polega i w czem leży uzasadnienie wyodrębnienia Kontroli państwowej?

Jeżeli się sprowadzi te organy do dawnego trójpodziału na tej podstawie, że spełniają one jedną z trzech funkcyj zasadniczych (tak np. Wereszczyński, Wiadomości o P. Wsp., str. 68: Jednak wniknięcie w istotę i zakres działania tych organów wykazuje, że wypełniają one treścią wyż wymienione trzy podstawowe kierunki władzy państwowej"), to będzie to słusznem z punktu widzenia ich działalności i stosunku jej do normy prawnej—

ale przez to jeszcze nie wyjaśnia się, dlaczego te właśnie, a nie inne organa wyodrębniono i na czem to wyodrębnienie polega. Trzeba tu zatem zaznaczyć np., że Kontrasygnata w tych dziedzinach wygląda inaczej (art. 77 Konstyt.: Kontrasygnuje Prezes Najw. Izby Kontr. a nie minister, art. 63 przewiduje również odrębne unormowanie tej kwestji). Można wskazać na przyczyny wyodrębnienia: np. Siła Zbrojna różni się od administracji tem, że stanowi odrębną organizację techniczną obrony Państwa: MSWojsk. jest tu łącznikiem między tą organizacją techniczną a Rządem. Można zaznaczyć odrębność zadań Kontroli Państwa oraz charakter Kontroli jako organu niezależnego, ale z drugiej strony pozbawionego prawa orzekania — a zatem organu, który nie jest ani organem rządzenia, ani organem sądowym.

Wyjaśnienia takie i konstrukcje mogą być bardziej lub mniej trafne — ale ramy obowiązującej Konstytucji muszą zostać uwzględnione. We wspomnianym podręczniku np. napróżnobyśmy szukali na 312 stronach tekstu działu o Kontroli Państwa — możemy odnaleźć zaledwie kilka wierszy *passim*, zgubionych w tekście. A przecież ustawodawca konstytucyjny musiał coś mieć na myśli, wyodrębniając Kontrolę Państwową w osobny, równorzędny z Rządem, Sejmem i Sądami organ i poświęcając mu osobny rozdział Konstytucji! Może ze wszystkich podręczników, wydawnictw popularnych i komentarzy, najlepiej jeszcze rozstrzyga tę kwestję najprostszy z nich: podręcznik dla VII klasy szkół powszechnych (Wł. Jarosza), podając w ciekawie skonstruowanej tabeli poglądowe przedstawienie ustroju władz wg. systematyki Konstytucji.

Konstrukcje nowej Konstytucji nie zawsze są jasne — ale z drugiej strony podział Konstytucji nie jest podziałem, który miałby z pewnego punktu widzenia wyczerpać wszystkie możliwości; obok organów istniejących możnaby dodać inne (i tak też było w pierwotnym projekcie). Dlatego i ujęcie ich nie musi koniecznie wymagać oparcia o doktryny teoretyczne: dla celów podręcznikowych może zupełnie wystarczyć wskazanie na zakres i formy działania i na stosunek do organów innych.

To wszystko, na co zwróciłem uwagę na wstępie, odnosi się jednak nietylko do samej Konstytucji. Wiele zjawisk nowego ustroju, zawartych w poszczególnych ustawach zwyczajnych, zwłaszcza tych, które w porównaniu ze stanem dawniejszym zawierają dalej idące zmiany, nie znalazło w nowych wydawnictwach dość jasnego ujęcia. Tak np. system, przyjęty przez ordynacje wyborcze do Sejmu i do Senatu nasuwa duże trudności tym autorom, którzy próbują ująć go i zaklasyfikować na tle znanych typów systemów wyborczych. Ustrój organów administracji rządowej (np. zasady zespolenia bezpośredniego i pośredniego) również nie wychodzą jasno. Najważniejszą jednak jest tu niewątpliwie ustawa samorządowa z r. 1933. W szczególności nasuwa duże trudności określenie pojęcia nadzoru oraz stosunek gminy do gromady. Trudność leży w tem, że ustawa jest pod tym względem bardzo niejasna; w szczególności, by uniknąć kolizji z Konstytucją (cztero-stopniowość) nie określono gromady, w przeciwstawieniu do gminy, jako organu „samorządnej jednostki terytorjalnej i osoby prawa publicznego“, przyznając jej jedynie podmiotowość w zakresie praw majątkowych (art. 10 ust. 3 i art. 15 ust. 3 Ust. z 1933 r.). Mimo to, a nawet

mojem zdaniem niezależnie od tego, jest gromada organem samorządu terytorjalnego, który w pewnych sprawach posiada kompetencję konkurującą z kompetencją gminy, a zatem obok gminy, nie jest natomiast niższą instancją. Władzą nadzorczą i dla gminy i dla gromady jest Wydział Powiatowy. I tu leży druga trudność: musi się przedstawić, że gromada jest organem niższym, ale nie jest organem niższej instancji. To, jak i kwestja stosunku obu organów do starosty i do Wydziału Powiatowego, wymaga przemyślanej i nie budzącej wątpliwości, gotowej formy przedstawienia.

To byłoby kilka najważniejszych punktów, na które w nowych wydaniach prac, omawiających zasady nowego ustroju należałoby przedewszystkiem zwrócić uwagę. Nie wyczerpują one rzecz prosta nawet części zagadnienia; uważam je jednak, wobec wydawnictw obecnych, za najważniejsze. Przejdziemy obecnie do omówienia szczegółowego: podręczników, komentarzy i wydawnictw, mogących mieć w Nauce o Ustroju Polski Współczesnej znaczenie pomocnicze oraz wydawnictw popularno-propagandowych.

Z podręczników dla szkół średnich mamy do zanotowania narazie tylko jeden, a mianowicie nowe (czwarte) wydanie części I (t. zn. ustrojowej) znanych i cenionych „Wiadomości o Polsce Współczesnej" prof. A. Wereszczyńskiego. Walory tej pracy wybitnego autora są znane; ograniczę zatem omówienie jej tylko do zmian, które wprowadziło czwarte wydanie. Wydanie to jest dostosowaniem dawnego podręcznika do nowego ustroju, przyczem systematyka pozostała niezmieniona.

Z tej przyczyny pewne instytucje, ważne z punktu widzenia nowej Konstytucji, nie znajdują należytego oświetlenia (np. Kontrola Państwa, Siła Zbrojna). Odbiło się to nawet na szczegółach. Tak np. w ustępie o zakresie działania Sejmu i Senatu mówi autor, że „na pierwszy plan wysuwa się tu właściwa działalność prawodawcza, t. j. 1) stanowienie wszelkich praw publicznych i prywatnych". Określenie to, pozostałe z poprzedniego wydania, a będące dosłownem powtórzeniem części art. 3 dawnej Konstytucji, nie jest zgodne z brzmieniem nowej Konstytucji (która zresztą nie zna wyrażenia „prawa publiczne i prywatne"), gdyż dziś do Sejmu i Senatu nie należy już stanowienie „wszelkich" praw (por. wyj. z art. 56 Konst. kw.). (Należy poza tem zaznaczyć, że pojęcia „prawa" używa autor w różnem znaczeniu: na str. 60 zalicza do „prawa ustawowego" również rozporządzenia wykonawcze).

Gdy chodzi o samorząd, określenie naczelnego celu samorządu terytorjalnego w nowym ustroju nie jest jasne; przy określaniu istoty samorządu w nowej Konstytucji należało wyjść raczej z określenia jej jako służby publicznej z art. 72 (modyfikacja wspólna i dla administracji rządowej i dla samorządowej, a nie obejmująca tych typów samorządu, które zachowały się w pozostałych w mocy artykułach Konstytucji marcowej) i nawiącać do artykułu 4, który jest tu szczególnie ważny. Nie jest trafnem określenie ustroju gminy wiejskiej, jako ustroju dwustopniowego; może to omylić młodego czytelnika i wytworzyć sugestję, że gmina jest w stosunku do gromady wyższą instancją.

Podręcznik omawiany jest dość obszerny. Możnaby go ułatwić, opu-

szczając szereg szczegółów drugorzędnego znaczenia, często niepotrzebnych. Z drugiej strony musimy zwrócić uwagę na bardzo staranne uwzględnienie materjału ustawodawczego do samej chwili wydania.

Podręcznik ten jest w Nauce o ustroju Polski Współczesnej niezbędny, tem bardziej, że dotąd nie mamy innego, któryby podawał całość materjału wg. nowego stanu rzeczy.

Krótki, ale bardzo treściwy i wyrównany przekrój nowego ustroju daje nowe (siódme) wydanie „Państwa Współczesnego" prof. A Peretiatkowicza w części VI (str. 140—172). To bardzo cenione dzieło daje najpierw w cz. I ogólne wiadomości z dziedziny prawa politycznego, w cz. II—V zarys ustrojów politycznych Anglji, Francji, Stanów Zjedn. Am. Półn. i Rosji sowieckiej. Część VI jest poświęcona ustrojowi politycznemu Polski. Mimo szczupłych ram znajdujemy tu uwypuklenie wszystkich istotnych momentów nowego ustroju; na tle rozważań ogólnych z rozdz. I i rozważań porównawczych z dalszych rozdziałów nabierają wywody autora szczególnej plastyki. Z tego punktu widzenia powinna ta praca być lekturą obowiązkową, jako ogólniejsza podstawa dla wiadomości, zawartych w podręcznikach szczegółowych.

Ważnym środkiem pomocniczym może tu być dalej Dr. A. Paszkudzkiego Komentarz do Konstytucji Kwietniowej. Komentarz ten niema charakteru komentarza prawniczego, ale właśnie jest dostosowany do potrzeb Nauki Obywatelskiej. W szczególności, obok właściwego komentarza, zawiera właściwie większą część wykładu Nauki o Polsce Współczesnej (w zakresie ustroju), uporządkowanego wg. artykułów Konstytucji i dostosowanego do jej systematyki. Rzecz prosta, że tu i ówdzie możnaby którąś uwagę poddać krytyce: i tak np. twierdzenie autora, że „stanowisko Prezydenta Rpltej ma charakter suwerenny" (str. 19) nie daje, mojem zdaniem, właściwej wykładni i opiera się na fałszywem pojęciu suwerenności; sposób kontrasygnowania aktów, wydawanych przez Prezydenta Rpltej jako Zwierzchnika Sił Zbrojnych nie będzie mógł być w każdym akcie regulowany osobno (jakby to wynikało ze słów na str. 24 w. 9 zgóry), ale będzie uregulowany w jeden, jednolity sposób (art. 63 Konst.). Podobnie zmiana, o której pisze autor na str. 114 nie jest „zmianą w organizacji sądownictwa administracyjnego", ale zmianą charakteru prawnego samych dekretów przez wyraźne objęcie ich przez art. 64 ust. 5 nowej Konstytucji. Poza kilku takiemi usterkami komentarz jest trafny i sumienny i może stanowić pierwszorzędną pomoc przy nauczaniu ustroju Polski Współczesnej obok podręcznika. Daje on bowiem ujęcie materjału wg. schematu Konstytucji, ułatwia odnalezienie potrzebnych ustaw, wreszcie zwraca uwagę na związki, zachodzące między poszczególnemi artykułami Konstytucji, dając równocześnie ich interpretację. Na końcu obszerne i sumienne zestawienie literatury.

Dla innego poziomu nauki przeznaczony jest podręcznik Wł. Jarosza p. t. „Historja dla kl. VII szkół powszechnych". Jest to podręcznik nauki obywatelskiej, przeznaczony, jak tytuł wskazuje, dla najwyższego stopnia szkół powsz. Z tego względu wybijają się tu na pierwszy plan zagadnienia dydaktyczne. Gdy chodzi o stronę rzeczową należy zaznaczyć, że przedstawienie głównych zagadnień nauki ustroju jest tu zrobione

w skrócie zręcznym i dość wiernym, który poza tem znajduje ogromną pomoc w ilustracjach i tabelach, ujętych bardzo oryginalnie, a dających poglądowe ujęcie omawianych instytucyj. Zwłaszcza tabela, przedstawiająca „plan podziału czynności władz“, o której wspomniałem wyżej, jest pomysłem zasługującym na uznanie. Znaczenie takich środków uplastyczniających i wykresów jest dziś uznane nawet w „czystej“ nauce prawa (np. Pollack, Perspektive u. Symbole in Philosophie u. Rechtswissenschaft, 1913). W nauce szkolnej zaś dobrze zrobionego przedstawienia poglądowego, wykresu, tablicy, czy „montażu“ nie zastąpi nawet najlepszy opis.

Podobny charakter jak omawiany podręcznik, posiada St. Geberta: „Obywatel Polski“, przeznaczony również dla kl. VII szkół powszechnych. Środków poglądowych, wykresów i tabel jest w nim mniej (brak np. takiej ogólnej tabeli podziału czynności władz, jak w podręczn. poprz.); niektóre z nich nie są bez zarzutu. Tak np. tabela „mniejszości narodowych“, podaje różne powierzchnie (sylwetki włościan); tymczasem proporcje są obliczone wg. wysokości figur, co wytwarza wyobrażenie mylne wzajemnego stosunku. Poza tem podręcznik ten jest nieco krótszy, może bardziej zwarty. Stawia też zapewne mniejsze wymagania nauczycielowi. Może oddać również dobre usługi (zwłaszcza dla nauki „z książki“ — choć i naczyciel znajduje tu dużo materjału do samodzielnego układu lekcji, szczególnie do związania jej z życiem; stosunki miejskie i kwestje ekonomiczne, ważne np. dla szkół zawodowych, znajdują tu należyte uwzględnienie).

W tem miejscu należy wreszcie zwrócić uwagę na dodatek do nr. 3 Dz. Urzęd. Min. W. R. i O. P. z r. 1935, zawierający „materjał dla użytku nauczycieli“ do omówienia zasad nowej Konstytucji w szkołach, w związku z ogłoszonem w tym samym numerze zarządzeniem Ministerstwa.

Odrębną grupę tworzą wydawnictwa o charakterze popularno-propagandowym. Należy tu zwrócić uwagę przedewszystkiem na małą broszurkę prof. W. Makowskiego p. t. „Rzeczpospolita, co każdy obywatel o państwie i o Konstytucji wiedzieć powinien“. Jest to rodzaj krótkiego katechizmu, który w 29 krótkich ustępach zawiera wiadomości o społeczeństwie, prawie, państwie — a na tem tle o nowej Konstytucji. Forma bardzo przystępna. Książeczka jest, jak się zdaje, przeznaczona dla wsi. Jest ona pobudzającą do myślenia próbą prostego i przystępnego dla człowieka prostego uzasadnienia, zracjonalizowania zasad nowego ustroju. Prawnik mógłby może zakwestjonować trafność niektórych określeń. Tak np. nazbyt śmiałem wydaje się twierdzenie, że Prezydent Rzeczypospolitej sam nie wykonywa żadnych czynności tylko kontrolę (str. 25), co nie odpowiada rzeczywistości, a zaciemnia pojęcie „kontroli“ i funkcji „harmonizowania“, opartej o prerogatywę. Nie jest jasno ujęta kwestja odpowiedzialności ministrów: na str. 31 jest ona dwojaka (przyczem przedstawiona jest tak, jakgdyby tylko Prezydent Rpltej miał prawo postawić ministra przed Trybunałem Stanu), na str. 47 sama Kontrola Izb jest trojaka. Definicja prawa (str. 7, 8, 13) nie wyjaśni człowiekowi prostemu takich ustaw, które uzna za złe czy społecznie szkodliwe — i t. d. Mimo takich drobnych usterek stanowi ta broszurka doskonałą pomoc w nauczaniu Nauki Obywatelskiej i zwłaszcza uniwersytetom ludowym może oddać duże usługi.

Opracowaniem, mającem do pewnego stopnia „źródłowe“ znaczenie a przeznaczonem już raczej dla inteligencji, jest broszurka: St. Car i B. Podoski: „Główne wytyczne nowej Konstytucji R. P.“, zawierająca 4 odczyty dwu powyżej wymienionych autorów, wygłoszone w kwietniu 1935 r. przez Radjo.

Dużo obszerniejsza książka A. Znamierowskiego p. t. „Konstytucja Styczniowa i Ordynacja wyborcza“ ma znowu inny charakter. Przeznaczona jest — jak to autor we wstępie zaznacza — dla młodzieży: ze względu na wyższy jej poziom, zapewne gimnazjalnej, wzgl. uniwersyteckiej. Do pracy dołączone są teksty podanych w tytule ustaw. Użycie przez autora nazwy: Konst. styczniowa nie jest uzasadnione (str. 24 i 42). — Pod względem rzeczowym są pewne niedociągnięcia; nie jest np. prawdą, że „zacieśniona jest odpowiedzialność (min.) przed Trybunałem (sc. Stanu) do umyślnych naruszeń konstytucji“ (str. 66); art. 30 Konst. wyraźnie zaznacza: „Konstytucji lub innego aktu ustawodawczego“. Nie wiadomo, skąd autor wziął na str. 93 cyfrę 216 (jako różnicę między ilością posłów w dawnym i nowym Sejmie) i t. d. Drobne braki tego rodzaju nie mogłyby zmniejszyć wartości pracy, która w wielu miejscach zawiera bardzo trafne ujęcie postanowień nowej Konstytucji. Nie wpłynęłoby na to nawet wybitnie polityczne i polemiczne nastawienie autora, gdyby nie sam sposób argumentacji. Jedna i ta sama instytucja raz jest bardzo zła i szkodliwa, drugi raz dobra, (zwł. gdy chodzi o porównanie obu Konstytucyj: np. przepis, zabraniający sądom badania ustaw był złym i był poprostu zaprzeczeniem praworządności, str. 39 — w nowej widocznie nie, choć go rozszerzono nawet na dekrety). Wystarczy tu np. porównać wywody autora dotyczące odpowiedzialności Prezyd. Rzpltj str. 45 a 54 i nast.), stosunku sejmu do senatu (str. 34 i nast.), o narodzie (str. 19, 30—32, 49) i o opinji publicznej (str. 30, 44, 54) jako o podstawach ustroju, o wartości dekretów i ustaw (wyższość dekretów str. 41, to znowuż ustaw jako sposobu najlepszego str. 61) i t. d., by dojrzeć szereg niekonsekwencyj. Niekiedy autor wnioskuje nawet z wypadków, określonych wyraźnie jako „graniczne“ o wartości instytucji (str. 46). — Ten brak konsekwencyj, czy może nieraz ścisłości w wyrażaniu się, jest przyczyną, że niejednokrotnie trafne nawet uwagi autora wydają się niejasne, lub niedość przekonywujące, i stanowi poważne minus tej pracy.

Omawiana praca stanowi przejście do jeszcze jednej kategorji wydawnictw, mogących mieć duże znaczenie pomocnicze, t. j. do rozmaitych wydań Konstytucji. Wydania te są bardzo często zaopatrzone we wstępy, które zawierają nieraz wcale obszerne i pożyteczne opracowania nowej Konstytucji, z reguły omówienie jej genezy i stosunku do Konstytucji marcowej — niekiedy nawet szersze tło historyczne czy porównawcze. Niektóre z nich wymieniłem w poprzednim artykule; możnaby tu dziś dodać A. Majkowskiego: Ustawa Konstytucyjna Rzpltej, Orlewicza T. J.: Zasady Konstytucji 23 IV 1935 i i.

Wydania ustaw zwyczajnych, dotyczących nowego ustroju, oraz odnośna literatura wymagają osobnego opracowania.

Marjan Zimmermann

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

W. Moszczeńska, H. Mrozowska, Podręcznik do nauki historji na trzecią klasę gimnazjalną. Lwów 1935, stron 300 + XI tablic. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

Podręcznik na klasę trzecią obejmuje, zgodnie z programem, materjał od r. 1696 do 1914, do wojny światowej i dziejów odzyskania niepodległości przez Polskę, które wraz z elementami nauki o Polsce współczesnej przeznaczone są już na ostatnią klasę gimnazjum. Materjał nauczania, a wślad za tem ściśle mu odpowiadający podręcznik, wyznacza bardzo wiele miejsca na zagadnienia gospodarcze, społeczne i ustrojowe, którym poświęcono specjalną uwagę, wydzielając osobne rozdziały dla przedstawienia zjawisk ze wspomnianych dziedzin. Na sprawy społeczno-gospodarcze przeznaczono 8 rozdziałów, tyleż na ustrojowe, po 7 na ogólno-polityczne i kulturalne. W ten sposób przy ogólnej liczbie 64 rozdziałów, na historję polityczną przypada nieco więcej niż połowa (34). Ale przy omawianiu zagadnień politycznych i w całym wykladzie przewijają się wciąż przemiany gospodarcze, prądy społeczne, konflikty polityczno-ustrojowe, a nawet kierunki kulturalne i życie duchowe, które bodaj poraz pierwszy w tak wydatnej mierze znalazło dostęp i należne miejsce w szkolnym podręczniku historji.

38 rozdziałów poświęcono historji Polski, 26 historji powszechnej, z której uwzględniono, w myśl programu, następujące zasadnicze zjawiska: utworzenie Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej (1 rozdział), rewolucja francuska (4), Napoleon (4), Kongres Wiedeński (1), Wiosna ludów (1), zjednoczenie Włoch (1), zjednoczenie Niemiec (1), konstytucyjna monarchja angielska (1), republika francuska (1), cesarstwo rosyjskie (1), wojna rosyjsko-japońska (1), sprawy bałkańskie (1). Idee oświecenia, światły absolutyzm, przemiany gospodarcze i społeczne na zachodzie po kongresie wiedeńskim, prądy umysłowe i polityczne w Europie i tajne związki, rozwój gospodarczy Europy w 2-giej połowie XIX wieku, dążenia społeczne, imperjalizm i militaryzm, układy polityczne i pacyfizm oraz geneza Wielkiej Wojny składają się na tło ogólne, na którem rozmieszczono zjawiska polityczne z historji powszechnej, w tych zaś ramach nawiązano do nich dzieje Polski.

Zakrojony przez program materjał nauczania znalazł w wykonaniu Moszczeńskiej-Mrozowskiej pełne potwierdzenie racjonalności wyboru zjawisk, a program — udatnej konstrukcji. Nareszcie odpadł balast faktów obciążających pamięć i zaciemniających inteligencję ucznia, i zastąpiony został przez dobór rzeczy istotnie dających zarys dziejów XVIII i XIX wieku bez nieosiągalnej i nierzeczowej dla podręcznika ambicji przedstawienia „nieprzerwanego ciągu wydarzeń". Nareszcie otrzymuje szkoła średnia podręcznik historji kultury, którego odległość od dawnych i wczorajszych podręczników wychodzi mu na dobre.

Jako przykład rozumnej celowości, rozporządzającej materjałem nie przypadkowo, lecz w myśl obranej zasady konstrukcyjnej, może służyć grupa rozdziałów, odpowiadających postulatowi programu: „Rzeczpospolita oraz monarchja konstytucyjna i absolutna przed wojną na przykładach poznanych państw"[1]). Moszczeńska-Mrozowska realizują go w trzech kolejnych rozdziałach o „konstytucyjnej monarchji angielskiej", „republice francuskiej" i „cesarstwie rosyjskiem". Nie przerywają one toku wykładu, lecz przeciwnie, rozwijając go, umieszczają tuż obok siebie trzy zasadnicze typy ustrojowe oraz wprowadzają związane z niemi urządzenia wraz z wiadomościami z dziedziny administracji.

Lista źródeł, włączonych w tekst, jak w poprzednich tomach[2]), tylko znacznie pewniej i nader organicznie, przedstawia się jak następuje: Wyjątek: z korespondencji króla pruskiego w sprawie planów rozbiorowych, z Leszczyńskiego („Głos wolny") o chłopach, z Konarskiego („O skutecznym rad sposobie"), z deklaracji kongresu amerykańskiego, z ustaw Komisji Edukacji Narodowej, z deklaracji praw człowieka i obywatela, z Staszica („Uwagi nad życiem Jana Zamojskiego"), z Kołłątaja („Prawo polityczne narodu polskiego"), wstęp do konstytucji 3-go Maja, skrót tejże konstytucji, urywki z odezwy Kościuszki do wojska z dnia 24 marca 1794 r., odezwy po zwycięskiem powstaniu w Warszawie i uniwersału połanieckiego, z rozkazu Napoleona z dnia 27 marca 1796 r. i 16 kwietnia 1796 r., z odezwy Dąbrowskiego w sprawie formowania Legjonów, urywki z Mochnackiego („Powstanie narodu polskiego"), kilka wyjątków z Manifestu Demokratycznego, fragment listu Komitetu Centralnego i odezwy z dnia 22 stycznia 1863 r. oraz urywki z pism J. Piłsudskiego: o organizacji powstania, o społeczeństwie po roku 1863, z „Bibuły", z artykułów „Nowy okres" i „W rocznicę", o roli Polaków w czasie wojny, o Organizacji Bojowej, o stosunku społeczeństwa do reformatorów, fragmenty z rozkazu Komendy Głównej Związku Strzeleckiego z jesieni 1913 roku i przemówienia J. Piłsudskiego w 1914 roku.

Nauczycielowi pracującemu na prowincji i niezawsze rozporządzającemu wystarczającą bibljoteką przydałaby się bardzo informacja, skąd zaczerpnięto opinję o znaczeniu ustawy kwietniowej dla miast (str. 71, cytata z Ptaśnika), objaśnienia wymaga również cytata ze str. 205.

---

[1]) Program nauki w gimnazjum państwowem z polskim językiem nauczania (tymczasowy), str. 102.

[2]) Por. recenzję podręczników historji dla klas I i II gimnazjum. Wiad. Histor.-Dydakt. R. III. zesz. 1—2.

Wybitne miejsce zajmuje w podręczniku ilustracja. Wybrane bardzo starannie i z wielkiem zrozumieniem rzeczy, są ilustracje w omawianym podręczniku Moszczeńskiej - Mrozowskiej prawdziwym środkiem pomocniczym. Wręcz znakomite jest np. zilustrowanie gwałtownej przemiany w Japonji za rządów Mutsu-Hito dwiema rycinami, z których jedna przedstawia wojownika japońskiego dawnego typu (samuraja), druga zaś oficera z okresu walk pod Mukdenem (według zdjęcia w Illustration). Taka ilustracja staje się nie ozdobą lub nawet uzupełnieniem, ale pierwszorzędnym środkiem poznawczym.

Wskaźnikiem ducha tej historji, która przebiła się na poziom uznawanej dziś oficjalnie — jakże różnej od nauczanej niedawno jeszcze historji politycznej, ślepej i głuchej na wszystko poza genealogją, chronologją i polityką — są ilustracje następujących typów: a) lokomotywa Stefensona, pierwszy statek parowy Fultona, bilet kolejowy z 1844 roku, tramwaj konny w Warszawie z 1865 roku, fabryka maszyn rolniczych Lilpop i Rau w Warszawie, medal pamiątkowy z wystawy krajowej w 1894 roku we Lwowie, b) agitacja wyborcza w roku 1877 w Paryżu, przemówienie J. Jaurès'a, Strejk (Lentza), kowal (Meuniera), c) Skłodowska-Curie, Pasteur, d) Mickiewicz na skale Ajudahu (Wańkowicza), Solski w roli Starego Wiarusa (Wyspiańskiego), e) Zdobycie Konstantynopola przez Krzyżowców (Delacroix), Wschód księżyca (Friedricha), f) Stróże nocni i Kobieta sprzedająca pomarańcze (Norblina), Dyliżans (Michałowskiego).

Podręcznik na trzecią klasę Moszczeńskiej - Mrozowskiej jest najlepszy z wszystkich dotychczasowych trzech tomów. Pisanie podręczników wymaga, jak wszystko, wprawy i doświadczenia, które autorki zdobyły w ciągu swej pracy. Przedewszystkiem jednak zdołały uchwycić ducha programu i dostroić do niego wykład zarówno rzeczowo, jak formalnie, dając jasny styl i gładki język, dostępnie przedstawiający najtrudniejsze urządzenia ustrojowe i sprawy gospodarcze. Sposób w jaki obchodzą się z zagadnieniami ogólno-politycznemi, zwłaszcza zaś narodowościowemi, dowodzi nietylko zdawkowej poprawności i akomodacji do życzeń programu, lecz głębokiej kultury ideowej, która przenika całość, nadając jej pociągający i jednolity charakter.

Nie jest zaletą podręcznika pominięcie niektórych wiadomości o rzeczach lub osobach, mających niespornie ważkie, bądź nawet kapitalne znaczenie w dziejach polskich. Dotyczy to okresu po 1863 roku, dla którego szczególnie aktualna jest uwaga programu, by „ze względu na upadek państwowości polskiej i okres niewoli specjalnie silnie podkreślić wpływ życia duchowego na utrzymanie bytu narodowego" a zrozumienie współczesnej rzeczywistości oprzeć na „obszerniejszem opracowaniu zjawisk życia gospodarczego, społecznego i zagadnień ustrojowych" [1]). Np. nie wspomniano o Franciszku Smolce, choć wymieniono Moraczewskiego, inicjatora zjazdu wszechsłowiańskiego w Pradze. Nie znajdujemy wzmianki o tak wybitnych pionierach życia gospodarczego, jak Stanisław Szczepanowski i Ignacy Łukasiewicz, ani o Świętochowskim, Asnyku (z racji pracy

---

[1]) Program..., str. 104.

oświatowej T. S. L.), z nazwiska zaś nie poznajemy żadnego z wielkich historyków polskich XIX wieku. Zbyt skąpo potraktowano zwłaszcza dzieje Galicji.

Błędnie podano datę panowania Augusta III (str. 20).

Mapy (11 tablic) bardzo staranne.

Adolf Hirschberg (Wilno).

Stuckart Wilhelm. Geschichte im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main. Verlag Moritz Diesterweg. 1934. Str. 48.

Niewielka rozprawa Stuckarta stoi na pograniczu nietyle metodologji i dydaktyki historji, co historjozofji i pedagogiki, i to pedagogiki „stosowanej“ w duchu programu narodowo-socjalistycznego. Już ten jej charakter „pograniczny“ — jeśli tak można nazwać miejsce tej publikacji w systematyce dyscyplin pedagogicznych — czyni z niej lekturę o dość ograniczonej wartości praktycznej; dla konkretnej pracy dydaktyka przynosi ona niewiele, pedagogom-niehistorykom zaś daje dużo komunałów i niepogłębionych poglądów, których realizacja w salach szkolnych, w zastosowaniu do innych przedmiotów, choćby tylko humanistycznych, wymagałaby jeszcze tyle oryginalnej i własnej pracy nauczyciela, że autor teorji — w tej końcowej realizacji swoich poglądów — zeszedłby na szary koniec. Dla dydaktyki polskiej może rozprawa Stuckarta mieć znaczenie tylko informacyjne i to przy postawie czytelnika wyraźnie krytycznej.

Z ogólnym charakterem pracy wiąże się i jej forma zewnętrzna. Zupełne wyrugowanie jakiegokolwiek aparatu naukowego, literatury czy choćby programów, łączy się tu ze stylem podniosłym, tonem aprjorycznym, twierdzeniami aksjomatycznemi. Odnosi się wrażenie, jakoby się czytało manifest pedagogiczny i to jest niewątpliwie najistotniejszą cechą broszury. Zdaje się wskazywać na to także wysoki nakład, niespotykany w naszych wydawnictwach pedagogicznych (15 tys.).

Książka dzieli się na 6 rozdziałów, które nie noszą tytułów, a których treść dałaby się określić następująco: rozdz. I. Cele nauczania historji, II. Rasizm w nauczaniu historji, III. Dzieje pierwotne człowieka i prehistorja germańska w dydaktyce historycznej, IV. Związki kulturalno-historyczne jako elementy wychowawcze, V. Dzieje gospodarcze jako przedmiot nauki historji i VI. Idea państwa narodowego w dziejowym rozwoju Rzeszy. Prawdopodobnie autor ma na myśli znaczenie powyższych problemów dla wszystkich szczebli nauczania i stopni szkół, nie czyni bowiem na ten temat żadnych uwag.

Najobszerniejszy rozdział I najwięcej nasuwa punktów do dyskusji. Stawiając wolność wszelkiego nauczania, a więc i historji, bardzo wysoko, wyraża autor zapatrywania, z któremi w otwartej sprzeczności stoją twierdzenia dalszych stron jego publikacji. Porównując nauczanie do działania artysty, mówi z naciskiem o „wewnętrznej wolności“ jako najwyższem prawie nauczania i o znaczeniu indywidualności nauczyciela. Jak pogodzić z tą „innere Freiheit“ wciśnięcie dydaktyki w ramy programu narodowo-socjalistycznego, który od pierwszej do ostatniej strony jest tematem rozważań — to już tajemnica autora.

Przeciwstawiając dość pobieżnie „szkołę pracy“ metodzie akroamatycznej, konkluduje autor znaną już dziś prawdę historyczną, iż rozbiór źródeł musi ustąpić miejsca bardziej celowym sposobom nauczania. Widzi je w wykładzie, samodzielnej pracy myślowej ucznia, w pytaniach nauczyciela. Na naczelnem miejscu stawia wykład, który musi narzucić sposób myślenia uczniowi, bo jest to „najlepsza sposobność przelania z nauczyciela na ucznia głębokiego, narodowego ethosu“ (str. 5), oskarża dalej obalony regime Rzeszy niemieckiej o to, że wyrugował z nauczania historji szeroką znajomość faktów dla odebrania młodzieży skali porównawczej wobec nędzy Niemiec powojennych — a tem samem spowodował zastraszającą nieznajomość dziejów u wychowanków szkół niemieckich. Takie wyjaśnienie stanu rzeczy wydaje się równie tendencyjne, jak podkreślanie znaczenia wykładu. Nietylko bowiem w Niemczech, ale i w szkolnictwie innych państw przesadne stosowanie „szkoły pracy“, „nauczania pod kierunkiem“ czy „systemu daltońskiego“ rzuciło na wyniki nauczania (tak silnie i słusznie obecnie u nas podkreślane) niekorzystne cienie; z drugiej strony stwierdzić należy, iż nic tak nie może posłużyć do bezpośredniego narzucenia poglądów, jak właśnie wykład.

„Jako prawda, wysnuta z przebiegu dziejów niemieckich — musi do jasnego poznania dojść idea, że budowa ludowo-niemieckiego państwa dopiero na zasadach narodowo-socjalistycznych przyniosła zadośćuczynienie tęsknotom najlepszych Niemców przeszłych stuleci — za prawdziwie niemieckiem państwem“ (str. 7) i nieco dalej... „musi dojrzeć przekonanie, że najwyższe wartości dzisiejszej kultury Zachodu są przedewszystkiem dziełem nordyckich Germanów“, bez których obudzenia „wieczna noc zapadłaby nad Europą“. Słowo „musi“ jako orzeczenie niemal wszystkich twierdzeń, określających cele wychowania, powtarza się w I rozdz. na każdym kroku. Autor zwalcza pogląd, że przeszłość należy oceniać z punktu widzenia celów, które przyświecały przeszłości; w nauczaniu historji ma z przeszłości wartość tylko to, co tłumaczy teraźniejszość. Odrzuca też z całą stanowczością pogląd Spenglera, jak również materjalizm marksowski. Niema determinizmu w historji, są ludzie i idee jako siły działające (treibende Kräfte), a wielkość lub upadek narodu zależy w ostatecznej mierze tak od czynników państwowo- i kulturalno-twórczych, jak i od woli narodu do utrzymania czystości krwi.

Powiązanie tych i t. p. haseł hitleryzmu z celami i metodami nauczania jest w pracy Stuckarta zbyt grubą robotą, co krok występującą na wierzch. Cóż powiedzieć o twierdzeniu autora, że historja polityczna (której przypisuje pierwsze miejsce w nauczaniu szkolnem) może z całą oczywistością wykazać, że Niemcy nigdy z żądzy panowania nie zaatakowały żadnego narodu ani nie zakłóciły spokoju i wewnętrznego rozwoju.

Podobne uogólnienia i powiązania dydaktyki z polityką przedstawiają też rozdziały następne, w których często cytowane są poglądy osobiste i enuncjacje Hitlera. Rozdz. III poświęcono uzasadnieniu poglądu o przewadze dzisiejszej rasy nordyckiej nad kulturą europejską, a to przy pomocy wniosków, jakie wysnuć się dadzą z badań archeologiczno-prehistorycznych. Według tych badań „das nordische Herrenvolk“ objął swoim zasięgiem wszystkie kultury Starego Świata, nawet chińską, na Bliskim

Wschodzie — sumeryjską, babilońską, medyjską, perską, hetycką i indyjską. Dopiero walki społeczne w Atenach i stworzenie demokracji przyniosły upadek elementu nordyckiego w Grecji, podobnie było z Italją. Upadek imperjum pod wpływem penetracji żywiołów germańskich uważa autor za dowód zwycięstwa krwi nordyckiej nad zdegenerowanym konglomeratem ludów śródziemnomorskich.

Rozwijając tę koncepcję podboju, uzupełnia ją poglądem o pokrewieństwie greckiej i rzymskiej kultury z niemiecką. „W greckim ideale piękna znajdujemy najistotniejsze rysy cielesne i duchowe nordyckiego człowieka“... (str. 34), ale mniemanie, że kultura da się przenieść z jednego narodu na drugi, polega — zdaniem autora — na pomieszaniu pojęć kultury i cywilizacji, czyli w istocie swej jest błędne. Ten pogląd Stuckarta może najbardziej z wszystkich zasługuje na naukową krytykę, która odsłoniłaby jego chwiejne podstawy.

Dwa ostatnie rozdziały zamykają wykład narodowo-socjalistycznej pedagogiki, dochodząc do wniosku, że dopiero Trzecia Rzesza ucieleśnia w formie doskonałej wypływające z biologicznych podstaw dziejowe posłannictwo Niemiec pod znakiem staro-germańskiej swastyki i przewodnictwem Adolfa Hitlera.

Poglądy Stuckarta, którym tu — ze względu na ich quasi-oficjalność i rolę w dzisiejszej szkole niemieckiej — nieco więcej miejsca poświęciliśmy, mogłyby wywołać znacznie więcej uwag niż ramy recenzji pozwalają.

Dr. Marjan Tyrowicz.

Jan St. Bystroń. Alger. Kraj i ludzie. Warszawa. Nakł. Książnicy-Atlas. Str. 243, il. 28. (13059).

Książka ta stanowi t. 9 cyklu bibljoteczki geograficzno-podróżniczej „Dookoła ziemi“ wydawanej staraniem zrzeszenia polskich nauczycieli geografji, z założenia więc swego nie należy do prac historycznych. Jednakże, chociaż autor nie ma na celu określonego problemu z dziejów Algeru, ani też nie ujmuje wyczerpująco jego historji ogólnej, książka ta może dostarczyć młodzieży lub wogóle szerokim rzeszom czytelników sporo wiadomości historycznych, a także, co ważniejsze, zdolna jest pobudzić umysł niespecjalisty historyka do rozważań historycznych, bowiem autor daje przykład genetycznego ujmowania zjawisk, które pociągają jego uwagę. Metodę tę możnaby określić własnemi słowami autora (str. 37), że „snuje rekonstrukcje przeszłości“ przy zaobserwowanych w podróży zjawiskach współczesnych. Sięga więc np. do przeszłości, aby wyjaśnić ugrupowanie etniczne w Algerze, lub układ społeczny w miasteczkach M'zabu, i t. p. Na prostych, jasnych, a przez swą egzotykę interesujących przykładach autor nietylko wskazuje na genetyczne związki czasów obecnych z przeszłością, lecz unaocznia również wzajemną zależność różnorodnych czynników w zjawiskach dziejowych. Tak więc czytelnik może uświadomić sobie zależność struktury życia miasta od warunków jego powstania na przykładzie miast Ghardaja (str. 225), lub Timgadu (str. 173—178), przeplatanie się celów politycznych z gospodarczemi, a dążeń państwowych z ambicjami osobi-

stemi w rozdziale o kolonizacji Algeru (str. 83—111) i t. d. Dzięki temu, że autor wyjaśniając genezę obserwowanego zjawiska kładzie nacisk jedynie na najbardziej istotne jego właściwości, staje się ono często typowym przykładem zjawisk określonej kategorji. Tak np. losy Timgadu wyjaśniają wogóle dzieje handlowego miasta w okresie imperjum rzymskiego, opis zaś podboju wybrzeża przez Francuzów zawiera cechy charakterystyczne dla wszelkiego podboju krajów egzotycznych (np. str. 54—57) włącznie z tworzeniem armji specjalnie dostosowanej do odrębnych miejscowych warunków (str. 71). W książce Bystronia znajdzie też młody czytelnik sporo konkretnego materjału, dzięki któremu łatwiej uzmysłowi sobie różnorodne formy życia społeczno-gospodarczego minionych epok dziejowych, a więc np. życie koczowniczo-pasterskie (str. 185—187), byt osiadłych górali (str. 138), początki handlu (str. 139—140), zagadnienia kolonizacji w XIX w. (str. 84—113) i t. p. Nie brak też w omawianej pracy bezpośrednich danych historycznych: na przykładzie dziejów Algeru czytelnik może zależnie od stopnia swego przygotowania historycznego poznać, pogłębić lub odświeżyć wiadomości o takich zjawiskach dziejowych, jak rola i znaczenie Fenicjan (str. 35) oraz Kartaginy (str. 36), jak wpływy Rzymu (str. 40), znaczenie klasztorów (str. 33), podbój Wandalów (str. 45—46), zdobycze i charakter kultury Bizancjum (str. 46), wpływy Arabów (str. 47), charakter władztwa Turków (str. 20), specyficzne właściwości korsarstwa XVI w. (str. 5—6), wreszcie zagadnienie ekspansji Francji w Afryce Płn. i kolonizacji w XIX w. Dla polskiego czytelnika specjalnie interesujący jest materjał, dotyczący dziejów polskiej emigracji na terenie Afryki Płn. Na licznych stronach książki (np. 9, 57—60, 61, 65, 86—88, 108, 224 i in.) znajdujemy wzmianki o wojennej lub pokojowej działalności emigrantów, które stanowią jeszcze jedno pouczające świadectwo o roli i kulturze Polaków w okresie niewoli. Naogół w książce wiele jest elementu biograficznego, co dodaje pracy żywości i może uczynić ją specjalnie pociągającą dla młodzieży.

Ujęcie materjału historycznego w nawiązaniu do konkretnych zjawisk obserwowanych w podróży wyklucza ścisłe przestrzeganie chronologicznej kolejności poruszanych tematów. Nie stanowi to wprawdzie zbytniej przeszkody przy orjentowaniu się w przebiegu dziejów, pod tym jednakże warunkiem, aby każde omawiane zjawisko historyczne było wyraźnie określone w czasie. Z punktu widzenia czytelników-niehistoryków, możnaby pragnąć chronologicznego określenia lub przynajmniej wymienienia w kolejności dziejowej np. Apuleusza i pisarzy teologicznych (str. 41). Może budzić wątpliwość wybór szczegółowej daty (647 r.) dla oznaczenia okresu podboju płn. zach. Afryki przez Arabów, bardziej charakterystyczną jest w tym względzie II połowa VII w., a zwłaszcza r. 682, czyli data ostatecznego podboju Maghrebu. Nieznaczną usterką w układzie materjału jest zdarzające się tu i owdzie powtarzanie tych samych wiadomości historycznych w różnych miejscach książki np. o zdobyciu Algeru na str. 32 i 54, kilkakrotnie o Jugurcie (str. 37, 161) i t. p. Pod względem rzeczowym naogół fragmenty historyczne odpowiadają powszechnie przyjętym poglądom, możnaby zarzucić zaledwie kilka małoznaczących odchyleń, a więc np. trochę niejasno pod względem chronologji

wypadła wiadomość o założeniu Kartaginy (po VII w. prz. Chr. str. 36), zbyt może nisko otaksowano ilość Wandalów (str. 45), nieścisłą jest data zdobycia Kartaginy przez Belizarjusza (str. 46), gdyż powinien być r. 533. Mocne kilkakrotne podkreślenie podobnej roli Abd-el-Kadera i Jugurty (np. na str. 37, 161—162) może zasugerować czytelnikom mylne mniemanie, że tereny ich działania pokrywały się, obejmując Alger.

Forma opowieści jest obrazowa, żywa, niekiedy zabarwiona miłym humorem, jak np. w sprawie alternatywy wachlarz czy packa na muchy Husseina-deja (str. 52—53). Całą pracę cechują prostota i łatwość ujęcia. Niejasności są nieliczne i wynikają z przeoczeń w układzie rozdziałów, np. na str. 22 nic jeszcze nie wiadomo o Husseinie, gdyż szczegółowe jego dzieje umieszczone są w rozdziale dalszym. Podobnie herezja donatów, wspomniana na str. 45, bliżej omówiona jest dopiero na str. 175, brak wytłumaczenia pojęcia marabuta (str. 62) i t. p. Usterki to drobne, nieobniżające walorów opracowania.

Oceniając pracę z punktu widzenia lektury dla młodzieży nie można pominąć rozsianych po książce uwag autora, formułujących przekonanie o dodatniej wartości twórczego wysiłku ludzkiego (np. str. 112, 243).

Wreszcie na karb zalet książki należy odnieść częste powoływanie się autora na źródła, któremi się posługiwał, zwłaszcza przy omawianiu dziejów Polaków-emigrantów (str. 58, 60, 65 i inne). Naogół na podstawie książki Bystronia czytelnik może zestawić wcale pokaźną bibljograficzną notatkę o Algierze, w której przeważają prace o charakterze autopsyjnym (patrz str. 89, 92, 236 i inne).

H. M.

Jarosiewiczówna Marja, Nasz Lwów. Lwów 1935, str. 41+32 il.

Niewielka ta, pięknie — powiedzmy nawet — luksusowo wydana książeczka jest jedynym w swoim rodzaju przewodnikiem po Lwowie.

Przeznaczona przedewszystkiem dla starszej młodzieży szkół średnich, powinna znaleźć się jednak w rękach jak najszerszej publiczności Lwowa, która — jak to zresztą ma miejsce często i w innych miastach — za mało naogół wykazuje zainteresowania, a co za tem idzie, i znajomości zabytków swego własnego miasta. Jest to tem bardziej przykre a nawet kompromitujące, że wobec wzmożonego w ostatnich czasach ruchu krajoznawczego, nawiedza Lwów rok rocznie mnóstwo wycieczek polskich i obcych i oprowadzający te wycieczki niezawsze stoją na wysokości zadania pod względem ogólnych i szczegółowych wiadomości o Lwowie.

Książeczka niniejsza nie jest wyczerpującym opisem Lwowa. — Trudno to było zrobić na 41 stronicach druku. Jest to raczej substrat do „badań“ nad topografją i zabytkami miasta. I w tem leży właśnie jej wartość dydaktyczna. Młodzież czytając poszczególne ustępy (suma ich 29) książeczki, zacznie interesować się zarówno omawianym na danej karcie zabytkiem, jak i najbliższem jego otoczeniem, czy też zabytkami podobnemi. Już sposób wydania egzemplarzy książeczki, przeznaczonych dla młodzieży, ma na celu pobudzić jej samodzielność w tym kie-

runku: młodzież dostaje do ręki tekst, a osobno w kopercie ilustracje, wykonane artystycznie na kredowym papierze; w miarę czytania uczniowie rozpoznają zabytki na ilustracjach i mają je ponaklejać w odpowiednich miejscach. Ciekawy a pod względem dydaktycznym bardzo dobry sposób wydania książki. Zainteresowania, wykraczające poza ramy tekstu, będzie mógł czytelnik zaspokoić przy pomocy obszernej — stoczterdzieści kilka pozycyj liczącej — bibljografji, obejmującej zarówno źródła, jak i literaturę, odnoszącą się do najrozmaitszych dziedzin, związanych z życiem miasta. Przypatrzmy się zkolei samej konstrukcji tekstu.

Autorka bierze czytelnika niejako za rękę w chwili, gdy on, przyjechawszy do Lwowa, opuszcza dworzec główny i zamierza udać się ku miastu. Po przeczytaniu ogólnego, krótkiego wstępu, podającego najważniejsze fakty i dane historyczne, geograficzne i statystyczne, ogląda czytelnik dworzec główny, dowiaduje się o jego powstaniu, dziejach i znaczeniu, by z kolei ruszyć do miasta przez ulicę Leona Sapiehy, i obejrzeć po drodze Politechnikę, katedrę św. Jura, park Kościuszki, Uniwersytet. Po przyjrzeniu się Ossolineum przechodzi na plac Marjacki, zatrzymuje się tu przy statui Matki Boskiej, ogląda „Mickiewicza", a w osobnym ustępie zapoznaje się z pomnikiem króla Jana. Popod Teatr, Muzeum Przemysłu artyst. dochodzi zwiedzający do środka starego miasta, ogląda obie katedry (łac. i orm.), kościół Benedyktynek, stary cmentarz żydowski, wreszcie wraca do rynku, aby, po obejrzeniu sławnego „brzydala"-ratusza, przejść do: cerkwi Wołoskiej, Bernardynów, zwiedzić arsenały Dominikanów, Karmelitów, i wreszcie zatrzymać się — dla przeczytania informacji z zakresu historji, geografji, geologji i morfologji oraz flory Lwowa i jego okolic — na kopcu Unji Lubelskiej.

Stamtąd prowadzi nas autorka jeszcze do kilku objektów nowszego Lwowa, a więc do szpitalu powszechnego, na Cmentarzyk Obrońców Lwowa — do panoramy racławickiej, na Targi Wschodnie i wreszcie do najmłodszego — rozgłośni lwowskiej.

Przy każdym z opisów znajdujemy krótko a treściwie zebrane szczegóły historyczne, odnoszące się do danego zabytku, a wszystkie opisy przesuwają przed nami w uplastyczniającym kalejdoskopie żywą i zajmującą panoramę miasta.

Tu i ówdzie dające się spostrzec usterki nie obniżają wprawdzie zbytnio wartości książki, możnaby je jednak w następnem wydaniu — które niechby co rychlej nastąpiło — usunąć.

A więc np.: na str. 9 określa autorka styl gmachu Uniwersytetu jako renesansowy, gdy chodzi raczej o styl neo-renesansowy.

Matejko nie malował Unji Lubelskiej specjalnie dla Lwowa (str. 10), lecz dla uczczenia rocznicy unji.

W Muzeum Przemysłu art. (str. 14) znajduje się tylko część Galerji miejskiej, natomiast trzebaby wspomnieć o tkaninach, wyrobach ślusarskich i wspaniale zaopatrzonej bibljotece tego Muzeum.

Imię sławnej artystki, Gostyńskiej Anna, nie Antonina (str. 13).

Przy opisie cmentarza pominięto niektóre groby dawnych i zasłużonych, np. Marji Konopnickiej, Ordona (str. 32/3). Ocena „Pomnika Chwały" (str. 33) brzmi zbyt polemicznie.

Wkońcu zauważyć trzeba, że ilustracja na str. 15 nie przedstawia całego obrazu Matki Boskiej — dół został na ilustracji obcięty.

Są to wszystko jednak rzeczy drobne, przeoczenia, dające się usunąć, natomiast książka oddać może wielkie usługi tak szerszym kołom czytelników, jak przedewszystkiem szkole, przy nauczaniu historji (łącznie z historją sztuki i kultury, oraz historją gospodarczą), a także przy nauce o współczesnej Polsce.

Tego rodzaju „przewodniki“ powinny powstać dla wszystkich ciekawych miast czy okolic Polski — byłyby to wegnerowskie „Cuda Polski“ w minjaturze, tem bardziej pożądane, że wobec małych rozmiarów i niskiej ceny byłyby dostępne dla wszystkich.

M. Ch.

Mira Małachowska — Anna Reiterowa. Poradnik Bibljoteczny. Katalog ułatwiający wybór książek w bibljotekach oświatowych. Warszawa. Wydawnictwo Polskiej Macierzy Szkolnej. 1935. Str. 210+4 nlb.

Jednym z najważniejszych instrumentów pracy oświatowej jest bibljoteka, oczywiście pod warunkiem, że jest ona odpowiednio zaopatrzona. Wartość dzieł tworzących księgozbiór, obok osoby bibljotekarza, stanowi istotną treść bibljoteki oświatowej i odróżnia ją od wypożyczalni publicznej, nie stawiającej przed sobą celów kulturalno-wychowawczych. Dobór dzieł bibljoteki jest też największą troską bibljotekarza, niepodobna bowiem przeczytać całej produkcji wydawniczej, a gdyby to nawet było możliwe, niepodobna opierać się wyłącznie na własnym, indywidualnym sądzie.

Dużą usługę oddał w tym względzie katalog opracowany przez poradnię Bibljoteczną p. t. „Książka w bibljotece“, którego stała kontynuacja byłaby rzeczą nader pożądaną.

Ale rodzaj dzieł zawartych w bibljotece mówi też niejednokrotnie i o poglądach, tak kulturalnych, jak społeczno-politycznych (co zresztą ściśle się wiąże) organu prowadzącego bibljotekę i o sferze oddziaływania. Istnieje bowiem u nas znikoma ilość bibljotek oświatowych gminnych, których zadaniem jest służba kulturze wszystkich, bibljotek w najszerszem znaczeniu tego słowa „powszechnych“ (amerykańskie Public Library), większość to bibljoteki prowadzone przez towarzystwa oświatowe, związane z całokształtem pracy kulturalnej. Kierownicy tego typu bibljotek prócz oceny wartości przedmiotowej książki pragną poznać ją jako jeden ze środków swej pracy oświatowej, umiejscowić ją w odpowiedniem środowisku i na odpowiednim poziomie czytelników, określić jej wpływ. Szereg organów towarzystw oświatowych prowadzi wyczerpujący dział ocen książek do bibljotek, precyzując swoją opinję wyraźnie w formie dogmatycznej — „polecona, dozwolona, szkodliwa, względnie — szkodliwa dla danego środowiska“.

Ale oceny w czasopiśmie z charakteru swego pozbawione są ciągłości i jednolitości, a przytem niezawsze ma się je pod ręką. Zebranie luźnego materjału staje się więc rzeczą pożyteczną, nietylko dla bibljotekarza. Pokusiły się o to dwie pracownice na niwie oświatowej: Mira Małachowska

i Anna Reiterowa w „Poradniku Bibljotecznym". Książka opiera się na ocenach, ogłaszanych w organie Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych — Poradniku Bibljotecznym, a przystosowanych do celów oświatowych tychże towarzystw.

Na podstawie materjału omówionego w ocenach autorki stworzyły „katalog, któryby — jak piszą — ujmował program doboru książek w pewne ramy i nadawał mu kierunek".

Ze względu na rodzaj lektury przeciętnego czytelnika, katalog podaje przedewszystkiem powieść, nadto opisy, podróże, pamiętniki, życiorysy, t. j. „literaturę lżejszą w czytaniu, stanowiącą, grupę pośrednią między beletrystyką, a literaturą naukową i popularno-naukową". Całość omawianego materjału ujmują autorki w 17 grup: „1. Powieści psychologiczno-obyczajowe. 2. Społeczne. 3. Obyczajowe polskie i obce. 4. Historyczne. 5. Powieści i opowiadania egzotyczne. 6. Podróże i opowiadania krajoznawcze. 7. Powieści oparte o stosunek człowieka do przyrody. 8. Powieści polskie regjonalne. 9. Senzacyjno-detektywistyczne. 10. Fantastyczne. 11. Humorystyczno-satyryczne. 12. Biograficzne. 13. Żywoty Świętych. 14. Życiorysy. 15. Pamiętniki, wspomnienia. 16. Nowele. 17. Powieści i opowiadania dla dziatwy i młodzieży", a grupa 1 i 2 dzieli się na zagadnienia. Podział uwydatnia te zagadnienia, „które nurtują wśród dzisiejszego społeczeństwa", „na których tle odbywają się wielkie przemiany moralno-obyczajowe". Wysunięcie tych a nie innych zagadnień nadaje katalogowi pewne indywidualne piętno, wypływające z zapatrywań ideowych autorek (czy może recenzentów?), jako reprezentantek określonych organizacyj oświatowych. Umieszczenie książki pod jednym lub kilkoma z nagłówków określa typ książki, ujęty również z punktu widzenia autorek czy recenzentów. Stąd płynie dość specjalny charakter „przydziału", z którym niejednokrotnie nie można się zgodzić. Trudno np. „Bartka Zwycięzcę" Sienkiewicza czy „Syzysowe prace" Żeromskiego zmieścić w grupie „Walki klasowe, kryzys" (str. 33 i 34) „Do Swego Boga" Żeromskiego w powieściach obyczajowych (str. 51); niewiadomo, czem sobie tłómaczyć brak Struga w powieści historycznej (str. 75) czy np. Askenazego „Książe Józef Poniatowski" w życiorysach (str. 139).

Tak przeprowadzona klasyfikacja stanowi jedyną wskazówkę o książce w katalogu, który w myśl słów wstępu ma nadać kierunek doborowi książek. Pomijając już wspomniany charakter przydziałów, zgrupowanie książek bez króciutkiego choćby ich omówienia, bez podania poziomu i środowiska, jakiemu mogą służyć, w żadnej mierze nie może stanowić dostatecznej pomocy dla bibljotekarza czy czytelnika. Autorki umieszczają pod jednym nagłówkiem pisarzy tak nierównej wartości, jak Sienkiewicz, Orzeszkowa i Mniszkówna, Rolland i Baronowa Orczy, Sieroszewski, Goetel i Grey, i t. p., tak nierównego poziomu i przystępności jak np. Jeske-Choiński, Gąsiorowski i Bogusławska, Kraszewski. Jak z takiej obszernej listy bibljotekarz ma dokonać wyboru, na to w katalogu brak już odpowiedzi.

A przecie było takie łatwe wyjście z sytuacji, należało poprostu przy każdem dziele podać rocznik, numer i stronę „Poradnika Bibljotecznego", na którym się autorki oparły. Powołują się przecie na opinję recenzentów

i na ich podstawie układały katalog, winny więc były opinje te uprzystępnić korzystającym z ich bezwątpienia trudnej i żmudnej pracy. Może też odpowiedzialność za włożenie dzieła w nieodpowiednie „ramy katalogu“ spadłaby z autorek na recenzentów. Bez tych objaśnień i układ nie dość wyraźnie się tłómaczy i pożytek katalogu dla oświatowca jest co najmniej względny.

Dla nauczyciela historji katalog może mieć pewną wartość jako podręczna bibljografja — będąca raczej przypomnieniem, niż pouczeniem — powieści historycznych (IV) polskich regjonalnych (VIII, wcale dokładnie i umiejętnie zebrana) i biograficznych (XII) wraz z życiorysami (XIV).

Układ graficzny ciasny i niezbyt wygodny, (brak np. miejsca na dopisanie sygnatur, co pozwoliłoby katalog ten dać w ręce czytelnikowi dla zorjentowania go w zasobie danej bibljoteki), spis działów winien być zaopatrzony w strony. Instruującą dla bibljotekarza rzeczą jest zostawienie po każdym dziale wolnych stron na nowości, zmuszające go do wpisywania nowego materjału na podstawie ocen.

J. K.

ZAPISKI BIBLJOGRAFICZNE

K u t r z e b a S t a n i s ł a w, Polska Odrodzona. Wydanie czwarte niezmienione. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. 1935, str. XII+321.

Dzieje odbudowy Państwa Polskiego znalazły swego historjografa w prof. Kutrzebie już w r. 1921. Od tego czasu praca jego znalazła uznanie w szerokich kołach czytelników i doczekała się trzech wydań za każdym razem doprowadzonych do momentu chronologicznego edycji. Ostatnie wydanie z roku 1928 do tego punktu doprowadziło przedstawienie wypadków. Obecnie otrzymujemy wydanie czwarte jednak niezmienione i kończące się na październiku 1928 roku. Wszyscy, którzy korzystali z pracy dotychczasowej autora czy to na terenie szkoły czy gdzieindziej, z żalem powitają ten fakt, iż nie znajdą uzupełnienia materjału. Niemniej wobec wyczerpania tej książki należy się wdzięczność autorowi i wydawcom za udostępnienie jej chociaż bez uzupełnień.

L i p i ń s k i W a c ł a w, „Wielki Marszałek“. Warszawa. Gebethner i Wolff. 1935, str. 225.

Książka majora Lipińskiego, jest rozszerzeniem 80-stronicowego zarysu biograficznego Józefa Piłsudskiego tegoż autora, przeznaczonego jako wstęp do 4-tomowego wydawnictwa pism Marszałka w przekładzie niemieckim. Zarys ten, oparty w przeważnej części na enuncjacjach i pismach Marszałka, daje nader ciekawe syntetyczne ujęcie jego życia i czynów, rzucone na tło wydarzeń współczesnych. Autor, jeden z współpracowników Marszałka, zarówno w kampanji legjonowej, jak i z okresu ustrojowej przebudowy Państwa Polskiego, wyposażony w metodę historyczną, daje na tej podbudowie charakterystykę działalności Józefa Piłsudskiego, obrazując jej kulminacyjne momenty. Dla oddania monumentalności postaci rzuca autor na ekran fragmenty najbardziej istotne, zgrupowane w 11 rozdziałach. Warunki życia polskiego w dobie przed wystąpieniem Piłsudskiego jako tło historyczne — podaje autor w rozdziale pierwszym p. t. „Głos po-

koleń". Zkolei w następnych trzech rozdziałach występuje barwnie i żywo Piłsudski jako organizator uciemiężonych, wódz rewolucjonistów i twórca polskich kadr wojennych. Następnie przedstawia autor czyny wojenne jakoteż pociągnięcia polityczne Piłsudskiego w dobie wojny światowej, charakteryzując stosunek żołnierzy do wodza, który stał się dla nich personifikacją tęsknot wyzwoleńczych. Nadzwyczaj plastycznie kreśli autor drogę ku niepodległości, na którą wwiódł naród Józef Piłsudski, podejmując zarówno decyzje wojskowe, jak i polityczne. Przedstawieniu prac organizacyjnych Państwa Polskiego, wytworzeniu atrybutów władzy państwowej, której wyrazem był pierwszy demokratyczny Rząd Rzeczypospolitej, poświęca autor rozdział p. t. „Budowniczy Państwa", zaś wysiłkom osobistym Wodza, jego sprężonej woli, która potrafiła zapał i entuzjazm społeczeństwa doprowadzić do punktu wrzenia i osiągnąć sukcesy na polu militarnym i na arenie dyplomatycznej przed forum zagranicznem — rozdział następny, oświetlający działalność Piłsudskiego jako Naczelnika Państwa. Trzyletnie przeszło łamania się Marszałka, którego dzieło poczyna się wypaczać z powodu prądów partyjnictwa, oddaje autor z wielką subtelnością i siłą zarazem w rozdziale p. t. „Cromwell Polaków", odmalowując tło, istotę i przebieg zamachu majowego. Rolę Piłsudskiego jako wychowawcy i ojca narodu, którego dziełem jest przebudowa Państwa wewnątrz, jakoteż utrwalenie jego znaczenia nazewnątrz, ujmuje autor w rozdziale ostatnim, który kończy podniosłem przemówieniem Prezydenta, wypowiedzianem w krypcie wawelskiej u trumny kryjącej szczątki śmiertelne Wielkiego Marszałka.

Podnieść należy obok walorów wnikliwego ujęcia i naświetlenia, jasność i wigor przedstawienia. Książka majora Lipińskiego bierze swą bezpośredniością i żywym stylem dostosowanym do cytatów Marszałka, któremi posługuje się często autor. Praca ta, mimo swych niewielkich rozmiarów wyczerpuje w całości zakreślony temat, obrazując dziejowe znaczenie Wielkiego Wodza. Badacz historyczny znajdzie tu ciekawe momenty, a syntetyczne odtworzenie postaci Marszałka przykuje czytelnika i pociągnie specjalnie młodzież gimnazjalną, trafiając do jej uczucia i fantazji. Piękna, rzeczowo i z polotem napisana książka majora Lipińskiego stanowi wielką pomoc dla nauczyciela wykładowcy, fragmenty jej nadają się do odczytywania podczas uroczystości szkolnych. *Z. Krzemicka.*

„Communications présentés au 5-e Congrès international d'éducation familiale". Bruxelles 31 juillet — 4 août 1935. Nakładem Tow. Kultury i Oświaty. Stron 208.

Zbiór referatów polskich poprzedziła przedmową — o sercu synowskiem — p. Jadwiga Michałowska, przewodnicząca polskiego komitetu organizacyjnego kongresu. Mówi w niej o pięknym przykładzie miłości synowskiej, jaki dał marsz. Piłsudski, polecając złożyć swe serce u stóp matki.

Książka podzielona jest na 6 działów i zawiera szereg referatów z zakresu wychowania rodzinnego i roli domu w wychowaniu. *H. A.*

Florjan Znaniecki. Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas, 1935, Str. 379.

W dziele powyższem, znanego socjologa, który już dawniej zajmował się zagadnieniem upadku cywilizacji zachodniej, znajdujemy rozważania na temat możliwości powstania nowej cywilizacji. Będzie ona wszechludzka i duchowa. Po należytem wykorzystaniu techniki dla zaspokojenia materjalnych potrzeb wszystkich ludzi, najszersze warstwy wezmą czynny udział w pracy kulturalnej. Musi wzróść wewnętrzna harmonja społeczna i ogólno-ludzka solidarność. Konflikty między różnemi systemami wartości muszą ścichnąć. Struktura systemów kulturalnych z sztywnej stanie się płynną, t. zn. statyczna równowaga przejdzie w dynamiczną, zabezpieczoną przed kryzysami. Ta nowa cywilizacja nie będzie wynikiem ewolucji historycznej, lecz musi być świadomie wypracowana, w twórczym tru-

dzie. Ale mogą ją stworzyć ludzie nienależący do dzisiejszych typów biograficznych, tylko ludzie nowi, których trzeba wychować. Książka niezwykle cenna, bogata w myśli, godna dokładnego studjum. *A. F.*

Bączkowski Włodzimierz, U źródeł upadku i wielkości. (Zagadnienie Kresów wschodnich na tle dziejów polsko-moskiewskich. Polski „inferiority complex". Problemat ukraiński. Kim jesteśmy? Pomniejszycielstwo Rzeczypospolitej. Ignorancja polska. Zarys podstaw rozwiązania problematu ukraińskiego). Warszawa. Nakładem Księgarni F. Hoesicka. 1935. Str. 189+3 nlb.

P. Włodzimierz Bączkowski, redaktor „Biuletynu Polsko-Ukraińskiego" zebrał swe artykuły, dotyczące problemu ukraińskiego a przedstawiające i formułujące wartkiem piórem publicystycznem poglądy na rozwiązanie jednego z najważniejszych zagadnień politycznych Polski dzisiejszej. Autor domaga się ustępstw dla Ukraińców celem stworzenia ich „dosytu kulturalno-gospodarczego" w ramach Państwa. Czyni to w imię tezy, że głównym wspólnym wrogiem Polski i Ukrainy jest imperjalizm czerwonych dziedziców Dżingischana i Iwana Kality. Dlatego przymierze i współpraca obu narodów leżą w ich istotnym interesie. Nie wchodząc na tem miejscu w polemikę i ani w kontrolę argumentów historycznych, zwracamy uwagę na publikację, interesującą nauczycieli kresowych ziem, jakoteż wszystkich obserwujących polską rzeczywistość dzisiejszą, zwłaszcza w momencie ugody polsko-ukraińskiej zainicjowanej przez Min. Kościałkowskiego. *K. T.*

Marjan Karpiński, Ustawodawstwo partykularne ruskie w XV wieku. Lwów. Nakładem „Pamiętnika historyczno-prawnego" pod redakcją Przemysława Dąbkowskiego. Tom XII, zeszyt 7. 1935. Str. 61.

Rozprawka niniejsza jest jedną z siedmiu zamieszczonych w XII tomie „Pamiętnika historyczno-prawnego". Celem jej było, idąc w ślad za hasłami śp. prof. Balzera, zwrócić uwagę na pomniki prawodawstwa autonomicznego, partykularnego, ponieważ owe na wiecach i zjazdach ziemskich uchwalane lauda ziemskie nie pozostały bez wpływu na dokonujący się w ciągu wieków rozwój prawa.

Rozprawka składa się z dwóch części. Część pierwsza — to omówienie przez autora zewnętrznych i czysto formalnych cech ustawodawstwa partykularnego województwa ruskiego z XV wieku, część druga — to ogłoszenie brzmienia tekstu pomników ustawodawczych, zawartych w ramach czasowych od 1430—1505 r., a wyłowionych z oceanu zapisek „Aktów grodzkich i ziemskich".

Część I rozpada się na 6 rozdziałów podających: 1) Charakterystykę ogólną ustawodawstwa partykularnego, 2) Omówienie tekstów, 3) Formalne cechy ustawy, 4) Zakres mocy obowiązującej, 5) Publikację uchwał, — no i wreszcie ich 6) motywy i genezę.

Z pominięciem — w myśl zgóry zresztą przyjętego założenia — badania strony merytorycznej, t. j. wewnętrznej treści uchwał, ich genezy prawno-ideowej, stosunku wzajemnego między sobą i do ogólno-państwowych przepisów, rozważania swe skierowuje autor w stronę analizy zewnętrznej, t. j. formy, procesu powstawania, określenia czynników współdziałających przy tem, które to dane wyprowadza jedynie z brzmienia samych uchwał. Nie przedstawiają one jednak materjału jednolitego, lecz występują jako zbiór uchwał sejmików partykularnych (w liczbie 15) i generalnych (w liczbie 10) oraz 1 laudum wiecowego.

Pod względem treści postanowienia ich możnaby podzielić na: prawo karne, przepisy karno-policyjne i proceduralne, sprawy kmiece, stosunki ekonomiczno- socjalne stanu mieszczańskiego i włościańskiego, organizację sądownictwa, przepisy porządkowe i formalno-procesowe dla sądów, zarządzenia administracyjne, obronę ziemską oraz skarbowość ziemską. Pod względem terytorjalnym większość ich pochodzi z Halicza, następnie z Sa-

noka, Lwowa, Mościsk, Wiszni, Kołomyji, Bełza, Przemyśla, Krasnegostawu i Czestyłowa-Iwaczowa (Sanoka).

Zawierając cenny materjał wskazówek w części I oraz bogaty materjał rzeczowy w części II, rozprawa niniejsza jest ważnym przyczynkiem rzucającym świetlną smugę w czekające pełnego opracowania mroki ustawodawstwa partykularnego. *Helena Pazyrowa.*

Quellenbuch zur deutschen Ansiedlung in Galizien unter Kaiser Joseph II, herausgegeben in Zusammenarbeit mit Joseph Lauz von Dr. Fritz Seefeldt. Plauen im Vogtlande. Ostdeutsche Forschungen herausgegeben von Viktor Kauder. Band 3. 1935. str. 184.

Politycznego celu tego wydawnictwa zupełnie nie usiłują ukryć wydawcy, podkreślając w przedmowie, że chodzi im o dodanie ludności niemieckiej nowych sił do wytrwania w niemieckości przez przypomnienie im ich przeszłości, t. j. warunków i praw, jakie mieli ich przodkowie, kiedy przybyli do Galicji. Chodzi tu bowiem o osadnictwo niemieckie, które na wzór Fryderyka II podjął w Galicji Józef II, a które nie miało jednak ani w części tego znaczenia, jakie odegrało osadnictwo niemieckie na ziemiach polskich zaboru pruskiego. Nie było ono dostatecznie przygotowane i ilościowo przedstawiało się bardzo skromnie. Dla przybyszów, których liczbę do roku 1786 ustala prof. Bujak (Hist. osadn. ziem polskich w krótkim zarysie) na 15000—16000 głów, rozparcelowywano folwarki państwowe. Później także prywatni właściciele osadzali przy pomocy subwencyj państwowych u siebie kolonistów niemieckich. Kolonizacja ta odbywała się głównie w okolicach Lwowa, Doliny, Drohobycza, Kołomyji, Nowego Sącza, Sambora, Jaworowa i Żółkwi. Ludność niemiecka wędrowała wówczas zarówno do wsi, jak i do miast. W miastach ulegała ona asymilacji w o wiele większym stopniu niż na wsi.

Wydawnictwo wymienione nie pretenduje do tego, by mogło objąć jakąś grupę jednolitych aktów, będących w związku z tą kolonizacją. Jest to zbiór dość przypadkowy 29 ciekawych dokumentów do historji tej kolonizacji i do ustroju społeczno-gospodarczego nowych osad. Większość dokumentów informuje o pierwszych postanowieniach prawnych, rozpoczynających kolonizację, następne dotyczą kościoła ewangielickiego i ustroju gminy ewangielickiej, wkońcu kilka dokumentów ilustruje stosunki społeczno-gospodarcze nowych kolonistów. Stosownie do tego podzielili wydawcy te źródła na trzy części: I państwowe, II kościelne, III gminne.

S. I.

Bibljoteczka poradni dydaktyczno-wychowawczej przy Kuratorjum Okręgu szkolnego wileńskiego pod redakcją dr. Wł. Arcimowicza nr. 9—16. Wilno 1935.

Wśród wydawnictw mających dopomóc nauczycielowi w zrealizowaniu wcale niełatwego żądania programu wprowadzania czynnika regjonalnego w nauczanie, wspomniana bibljoteczka jest jednem z najlepiej spełniających swoje zadanie. Z pomiędzy 8 nowych zeszytów 6 stanowi drobne dwuarkuszowe szkice historyczne na tematy związane z przeszłością Litwy i Wilna (Dunajówna M. Filomaci w Wilnie, nr. 9; Taż, Filomaci na prowincji, nr. 10; Strasz K. Aleksander Jagiellończyk w Wilnie i na ziemiach b. W. Ks. Litewskiego, nr. 11; Beynar L. Zygmunt August na ziemiach dawnego W. Ks. Litewskiego, nr. 12; Milenkiewicz J. Spisek Szymona Konarskiego, nr. 13; Zwoliński B. Władysław IV na ziemiach b. W. Ks. Litewskiego, nr. 15). Szkice te są przeznaczone zasadniczo dla nauczyciela szkoły powszechnej. Tematy dobrze dobrane, wszędzie przeprowadzone starannie nawiązywanie do zabytków miejscowych Wilna, Litwy, czy Nowogrodczyzny. Każda z prac podaje notatki bibljograficzne, pozwalające rozszerzyć wiadomości. Warto zaznaczyć, że niejedna z broszur mogłaby się znaleźć z powodzeniem w ręku ucznia szkoły średniej, bo pisane są naogół przystępnie, a zawsze barwnie i zajmująco. Niektóre ustępy, dotyczące np. życia wileńskiego Filomatów (w pracach Dunajówny),

poszczególne rozdziały rozprawki Strasza, jak charakterystyka Aleksandra, W. księżna Helena, bitwa pod Kleckiem, podobnież niektóre rozdziały pracy Beynara, jak Zygmunt August królem i wielkim księciem za życia ojca (życie kulturalne dworu Zygmunta Augusta na Litwie), małżeństwo z Barbarą, cały szkic Milenkiewicza o Konarskim, mogą być pożyteczną lekturą nietylko dla młodzieży szkół wileńskich, ale również i szkół innych części Polski.

Odrębny charakter noszą tomiki nr. 14 i 16. W pierwszym T. Żukowska i Wł. Arcimowicz podają wskazówki, jak korzystać z działu regjonalnego w Poradni dydaktyczno-wychowawczej przy Kuratorjum Okręgu szkolnego wileńskiego. Przewodnik ujęty bardzo praktycznie jako rodzaj indeksu do dotychczasowych tomików podaje przegląd treści bibljoteczki w dostosowaniu do tematów, podanych w programie publicznych szkół powszechnych z uwzględnieniem poszczególnych klas i przedmiotów, oraz skorowidz miejscowości, związanych z terenem b. W. Ks. Litewskiego, a zawartych w poszczególnych tomikach bibljoteki. Niemniej pożytecznem w ręku nauczyciela, pracującego na Wileńszczyźnie, będzie zeszyt 16, w którym T. Bujnicki przegląda króciutko pamiątki historyczne Wileńszczyzny i Nowogrodczyzny w alfabetycznym porządku ważniejszych miejscowości.

Żadne z wydawnictw tego rodzaju — powstają zaś coraz liczniej w różnych ośrodkach — nie może, rzecz prosta, wyczerpać przebogatego materjału, jaki zawiera przeszłość tego czy innego rejonu. Żadne nie może zadosyćuczynić w pełni potrzebom każdego nauczyciela w każdej miejscowości. Być może również, że tworzone dla celów jak najpilniejszego zadosyćuczynienia palącej potrzebie niezawsze i niewszystkie wolne będą od pewnych usterek czy błędów. Świadczą jednak o tem, że zrozumienie dla ważności ruchu regjonalnego i docenianie jego znaczenia dla naszej kultury, wzrasta coraz bardziej wśród szerokich kół pracowników oświatowych, a w pierwszym rzędzie wśród nauczycielstwa.

E. Maleczyńska.

Remer Jerzy. Wilno. Poznań. Wydawnictwo Polskie. 1934, str. 214.

Malczewski Rafał. Tatry i Podhale. Poznań. Wydawnictwo Polskie. 1935, str. 207.

Ostatnie dwa tomy wydawnictwa „Cudów Polski" starają się zapoznać czytelników z pięknem przyrody, pomnikami pracy i zabytkami dziejowemi dwóch od siebie odległych krańców Rzeczypospolitej. Obu autorów charakteryzuje, poza znajomością przedmiotu i umiejętnością operowania formą literacką, głębokie ukochanie opisywanych przez się ziem, wniknięcie w ich swoisty charakter, odtworzenie nietylko obrazu zewnętrznego, ale oddanie duszy zarówno okolicy, jak i jej mieszkańców.

„Wilno", poświęcone Józefowi Piłsudskiemu w 15-lecie odzyskania miasta, nie jest monografją miasta w ścisłem tego słowa znaczeniu. Celem autora jest tylko oddanie duchowego oblicza Miasta Marszałka, a przystępuje do swego zadania z wielkiem umiłowaniem. W 16 rozdziałach odtwarza w porządku chronologicznym jego promienną i wspaniałą przeszłość, późniejszy żywot męczeński i radość wyzwolenia. Przed oczyma czytelnika przesuwają się przepiękne fragmenty przyrody i sztuki. Różne światy, różne style splotły się w harmonijnem zespole na tle wód rozlewnych i swoistego obrazu przyrody. Książka ta nie jest też przewodnikiem po mieście, ale zachęci niewątpliwie czytelnika do poznania przepięknych zaułków, czarnych przechodów bram, wspaniałych gotyckich kościołów i Ostrej Bramy, owianej czarem poezji. A pełnym uroku opisom dodają ekspresji wspaniałe ilustracje profesora Bułhaka.

Piękno Tatr i Podhala ilustruje znakomity znawca, miłośnik tych stron, mistrz pióra i pędzla — Rafał Malczewski. Kreśli ich dzieje, oraz dolę mieszkańców od prawiecza po dzień dzisiejszy, wykazując, jak ziemia owa urabiała sobie człowieka, który na niej osiadał. Wnikliwie i z werwą

niezwykłą odtwarza autor życie górala, posługując się często jego gwarą, którą objaśnia słownik znajdujący się na końcu książki. W ujęciu Malczewskiego występuje plastycznie nietylko kształt, ale rytm życia Podhala.

Na tle dziejów Zakopanego poświęca serdeczne wspomnienie tym wszystkim, którzy w tej przystani szukali nietylko pokrzepienia sił cielesnych, ale podniety dla swej twórczości, zarówno na polu literatury, jak i sztuki. Poczynając od Kraszewskiego przewija się łańcuch najsławniejszych nazwisk polskich w każdej dziedzinie. Autor przedstawia grozę przyrody, jako też i momenty ujarzmiania jej przez człowieka, opanowywanie niedostępnych szczytów przez nieustraszonych polskich taterników, niezrażonych żadnem niebezpieczeństwem. Niezwykła renesansowa umiejętność autora, który swe słowa wyposażył przepięknym własnym materjałem ilustracyjnym święci triumfy, oddając w całej krasie urok Tatr i Podhala.

Bibljofilska szata zewnętrzna „cudopolskich tomów" ma już swoją ustaloną markę. Tom każdy stanowi skończoną całość, a autorzy prześcigają się wzajemnie w szlachetnej emulacji. Obraz dzielnic Polski przykuwa uwagę czytelnika dojrzałego, zapładnia fantazję młodzieży, stanowi też doskonały substrat dla nauczyciela wykładowcy, który zapoznać mu uczniów z odrębnym regjonalnym charakterem poszczególnych dzielnic Rzeczypospolitej, zwłaszcza, że umiejętnie dobrany materjał ilustracyjny nadaje się doskonale do wyświetlań epidjaskopem. *Zofja Krzemicka.*

Stańczyk K. Śląsk przedmurzem Polski (963—1138), (Śląska bibljoteka historyczna dla młodzieży). Katowice. Wydawnictwo Ogniska metodycznego historji w Katowicach. 1935. str. 32+ 1 mapa.

Popiołek K. Tragedja śląska w czasie rewolucji husyckiej (1419—1435). (Śląska bibljoteka historyczna dla młodzieży. Katowice. Wydawnictwo Ogniska metodycznego historji w Katowicach. 1935, str. 36.

Obie książeczki wypełniają ważną lukę w pomocach szkolnych i to w znaczeniu podwójnem. Po pierwsze ułatwiają nauczycielowi uwzględnianie postulatu nauczania historji regjonalnej, wysuniętego przez program, a po drugie dają młodzieży lekturę historyczną odpowiednią i dostosowaną do poziomu gimnazjum nowego typu; jak wiadomo, odczuwamy wielki brak lektury takiej. Przeznaczone specjalnie dla Śląska, mogą w pewnych warunkach być częściowo przynajmniej zużyte jako lektura dla młodzieży innych dzielnic Polski.

Poziom obu książeczek jest nierówny. O ile broszura p. K. Popiołka pisana jest rzeczywiście bardzo przystępnie i popularnie i nie nastręczy nawet przeciętnie zdolnemu uczniowi żadnych absolutnie trudności, to co do niektórych ustępów drugiej książeczki możnaby mieć pod tym względem zastrzeżenia. Odrazu na pierwszych stronach wyrażenia takie, jak: „nordyjskie pochodzenie ludności Śląska", „groby szkieletowe", a nawet pojęcie „humanista" (książeczkę ze względu na jej treść dostanie do rąk młodzież prawdopodobnie w pierwszem półroczu klasy II), będą wymagały wyjaśnień. Za zaletę natomiast broszury p. K. Stańczyka trzeba uznać powoływanie się na znane skądinąd uczniom źródła (Gall, Dytmar) w obszernych i barwnych cytatach. Pod tym względem wspomniana ostatnio praca góruje nawet nad rozprawką o tragedji Śląska w czasie rewolucji husyckiej, w której prosiłoby się jednakże dać młodzieży jakieś wyjaśnienie, skąd autor czerpie swe wiadomości, czyto w formie powołania się choćby na Długosza, o którym uczniowie przecież słyszą, czy na monografje naukowe. Oczywiście, że wszelkie cytaty w lekturze dla gimnazjum nowego typu, wprowadzone być muszą nadzwyczaj oględnie, trzeba niemniej i można już na tym poziomie wdrażać młodzież do odróżnienia literatury beletrystycznej od choćby najłatwiejszego szkicu naukowego, którego autor powołać się może każdej chwili na dowody prawdy swych twierdzeń. Ale są to dezyderaty drobne. Śląscy nauczyciele historji mogą się cieszyć z zapoczątkowanego wydawnictwa, które w dalszych tomikach ma uwzględnić nietylko, jak dotąd, historję polityczną, ale również historję gospodarczą i hi-

storję kultury. Ognisko metodyczne historji w Katowicach wydawnictwem swem spełnia postulat doboru tak materjału regjonalnego, jak i lektury historycznej dla młodzieży. Można tylko życzyć, by wydawnictwo się rozwijało i aby warunki finansowe pozwoliły Ognisku w Katowicach przyozdobić przyszłe tomiki bodaj w skromną szatę ilustracyjną.

E. Maleczyńska.

A. Wierszinskij, Ekskursija kak prijem prepodawanija istorii w WUZe. [Istorik-Marksist. 1935. Tom 1 (41). Str. 82—92].

W niniejszej pracy, pomieszczonej w dziale dydaktycznym organu instytutu historji Akademji Komunistycznej, stara się autor wprowadzić wycieczkę jako środek pomocniczy w nauczaniu historji do sowieckiej szkoły wyższej (WUZ — Wyższoje Uczebnoje Zawiedienije). Dotychczas bowiem posługiwano się nią w Rosji, jak zresztą i u nas, jedynie w szkole powszechnej i średniej. Na terenie uniwersytetów, wydziałów historycznych t. zw. pedinstytutów czy WUZów ograniczano się zasadniczo do wykładu, samodzielnej pracy studenta z książką czy innem źródłem pisanem, oraz pracy w seminarjach. Wycieczka w skład środków nauczania lub nauki nie wchodziła, a jeśli posłużył się nią ktoś, to czynił to poza ogólnie przyjętemi ramami pracy. Uczony rosyjski omawia sprawę posługiwania się wycieczką historyczną w szkole wyższej z dwu punktów widzenia, a to przez określenie roli, jaką może ona odegrać w kształceniu nietylko nauczycieli, ale i przyszłych samodzielnych badaczy, oraz przez obmyślenie typów wycieczki, metodyki ich przeprowadzenia, schematu ich włączenia w ogólne środki nauczania historji, aby razem z niemi przyczyniły się do należytego wykształcenia nauczyciela i uczonego.

Zasadą wycieczki jest obserwacja i wyprowadzanie stąd wniosków, opartych także na innych środkach badania historycznego. Zdolność do bystrego i wnikliwego oglądania powinna być nieodłącznym czynnikiem w organizacji wycieczki naukowej. Aby ocenić wartość bezpośredniego zetknięcia się z objektem historycznego opracowywania, przytacza autor sądy, jakie w tej sprawie wypowiadali: Marks, Lenin, Engels i Stalin, oraz podaje szereg przykładów, jak decydującym był czynnik osobistej obserwacji w ich pracach naukowych. Pierwszem zadaniem wycieczki historycznej, jak i każdej innej, powinno być wyrabianie zdolności do należytego obserwowania. Osobliwością historycznej wycieczki jest to, że objektem oglądania staje się tu jakieś źródło historyczne. Warunkiem do owocnego korzystania z takiej wycieczki jest umiejętność badania źródła historycznego, osobliwie pamiętnika kultury materjalnej, oraz zdolność łączenia wyników tych dociekań z wiadomościami, czerpanemi ze źródeł pisanych. Wymaga to, oczywiście, znacznego wyrobienia metodologicznego, oraz dokładnej znajomości badanego objektu w jego przeszłości i teraźniejszości.

Z tych powodów autor uważa za niemożliwe przenoszenie metodyki wycieczki ze szkoły średniej do WUZu, zwłaszcza w latach wyższych. Kreśląc schemat sposobów wycieczek, odpowiednich dla szkoły wyższej, doradza urządzać je na wszystkich kursach, poświęcając im 5—10 dni semestralnie. Na piewszym i drugim roku dopuszcza jeszcze wycieczki o charakterze ilustracyjnym, oparte na zwiedzaniu muzeów, miasta i jego zabytków, związanych z tematem wykładów lub ćwiczeń. Specjalny nacisk kładzie na zapoznawanie się wtedy z archiwami, aby student już u progu studjów zetknął się z dokumentem i poznał jego wartość dla naukowych badań historycznych.

Na stopniu średnim stawia Wierszinskij t. zw. wycieczkę-proseminarjum. W niej uczący się jest już zobowiązany do samodzielnego posługiwania się źródłem historycznem. Przeprowadzenie jej przedstawia się w ten sposób, że wślad za wykładem na jakiś ogólniejszy temat profesor rozkłada go na związane z nim kwestje drobne. Po skonkretyzowaniu podaje do nich źródła muzealne, archiwalne i bibljoteczne, studenci je rozbierają, samodzielnie opracowywują i odczytują na proseminarjum. Na

czwarty i piąty rok projektuje autor już wycieczki badawcze, w których studenci występują z opracowywaniem szczupłych wprawdzie, ale nieporuszanych tematów. Właściwością takiej wycieczki jest wystąpienie uczącego się w roli samodzielnego badacza. Rola profesora ogranicza się w niej jedynie do zorganizowania i udzielania porad metodologicznych. Jeśli wycieczkę urządza nie jednostka, ale cały kurs, wówczas opracowywanym tematem stać się może miasto, wieś, grupa kołchozów, fabryka. Studenci rozbierają pomiędzy siebie poszczególne tematy, związane z badanym objektem i przystępują do pracy. Przed udaniem się „w teren" powinni, oczywiście, zebrać materjały z wszelkich innych źródeł. Badanie na wycieczce powinno być jedynie ich dopełnieniem. Dla przykładu podaje autor schemat prac nad historją wsi: na wycieczce młody badacz zaznajamia się z jej topografją, styka się z ludnością, której opowiadania stanowić mogą pierwszorzędne źródło do historji najnowszej, poznaje na miejscu zabytki.

Końcowy rozdział pracy poświęca autor zagadnieniu, związanemu pośrednio ze sprawą wycieczki historycznej, a mianowicie kwestji udziału studentów w pracy naukowo-badawczej, ich uczestnictwa w ekspedycjach naukowych, przeprowadzanych przez akademje nauk, towarzystwa naukowe i t. d. Opierając się na dłuższem doświadczeniu twierdzi, że zorganizowany udział uczących się byłby w takich wypadkach pożyteczny i wskazany. Daje też szereg pouczeń, jak należy przygotować studentów do prac w ekspedycjach.

Z ogólnych wniosków, jakie nasuwają się przy czytaniu tej niewątpliwie ciekawej i wartościowej pracy, mimo zbędnych najczęściej odwoływań się do klasyków marksizmu, trzeba podkreślić jedno: znaczny postęp rosyjskiej nauki historji w kierunku oparcia się o realny fakt i realne źródło. Widocznie już po paru miesiącach wydały owoce wskazania, jakie przed nauczaniem historji postawiły naczelne władze ZSSR [1]).

M. Jakóbiec.

H. Radlińska, Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej. Warszawa. Nakładem „Naszej Księgarni" Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego. 1935. Str. 323+1 nlb.

Nakładem wymienionej firmy ukazała się niedawno większa praca p. H. Radlińskiej, składająca się z 5 rozpraw. Według słów autorki, zawartych w przedmowie „próbują one uporządkować doświadczenia wspólne autorki i jej uczniów, przynoszą wyniki niejednego badania i echa niejednej dyskusji". Wszystkie te prace łączy wspólna idea stosunku wychowawcy do środowiska społecznego. Niektóre z nich dotychczas nigdzie nie były ogłaszane. Inne to artykuły i przemówienia już drukowane.

Pierwszą rozprawę tworzą fragmenty odczytu o wychowaniu narodowem z r. 1909. Zawiera ona pierwszy zarys zagadnienia naczelnego, t. j. poszukiwania i wspomagania sił, które budują przyszłość.

Następna praca zajmuje się polem badań i eksperymentów pedagogiki społecznej i stosunkiem jej do polityki społecznej. Omawia dalej cele wychowania łącznie z poszukiwaniem sił działających i różnice postaw poszczególnych ludzi wobec środowiska. Próbuje uchwycić stosunek wzajemny potrzeb i zainteresowań, charakteryzuje rozszerzanie się zakresu pracy wychowawczej i kształcenie społeczne wychowawców.

Trzecia praca przedstawia ważność poznania środowiska społecznego dla celów pracy wychowawczej. Zastanawia się nad cechami umiejętnej obserwacji środowiska i sposobami zbierania materjałów w środowisku szkoły dokształcającej. Daje szereg b. cennych uwag metodycznych. Sprawozdanie z badań przeprowadzonych przy sposobności zapisów szkolnych, odpowiednio zreorganizowanych, daje nam ogromnie wyrazisty obraz pracy, mającej być wstępem do systematycznych badań nad rozwojem i potrze-

[1]) zob. Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne. R. II. zesz. 3/4. str. 207 i nast.

bami dziecka. Specjalnie omówienie badań nad wpływem bezrobocia na dziecko robi przygnębiające wprost wrażenie.

Dwa ostatnie artykuły omawiają planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska (zagadnienia: przystosowanie szkoły powszechnej do potrzeb wsi, walka z drugorocznością, działalność wychowawcza szkoły dokształcającej, i in.) i próby realizacji nowych pomysłów (ognisko uniwersytetu ludowego, osiedle szkolne w Warszawie, wiejski dom ludowy w Warszawie). Książka ogromnie pouczająca, której treść mogliśmy tylko pokrótce wyliczyć, zasługuje na przeczytanie i wzbogaca naszą literaturę pedagogiczną ubogą w badania nad środowiskiem. Szczególnie należy ją polecić nauczycielom szkół dokształcających i szkół rolniczych. Wartość książki podnoszą obszerne przypisy bibljograficzne, podając literaturę i źródła do każdej rozprawy; skorowidze: rzeczowy i nazwisk — ułatwiają szybkie orjentowanie się w rozmaitych zagadnieniach. Książkę zamyka Resumé w języku francuskim. *A. F.*

John C. Almack prof. pedag. w Leland Stanford Junior University, Wychowanie obywatelskie. Z oryginału p. t. Education for citizenship przełożył Jerzy Piotrowski. Przejrzał i wstęp napisał dr. Józef Chałasiński. Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych, t. 15, pod redakcją dr. Zygmunta Ziembińskiego. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas S. A. Str. 328.

Rozwój demokracji amerykańskiej, dokonany na podstawie społeczności lokalnych, zasilony poglądami pedagogicznemi John'a Dewey'a, doprowadził do bujnego rozkwitu wychowania obywatelskiego w Stanach Zjednoczonych A. P. Jest ono uważane za ostoję i gwarancję na przyszłość dla tej wielkiej demokracji. Z pośród szeregu podręczników tego przedmiotu został — wyżej zaznaczony — przyswojony polskiej literaturze naukowej. W 16 rozdziałach autor porusza i rozwiązuje szereg zagadnień. Wykazuje, że najwyższym celem wszelkiego nauczania i całego szkolnictwa jest wychowanie dobrego obywatela. Wymienia szereg stałych i przygodnych sposobności, w których można zaprawiać i kształcić młodzież w obywatelskiem współdziałaniu, tak w szkole jak i poza nią. Podaje metodę nauczania, która wszędzie dawała dobre wyniki, pod warunkiem udzielenia jej swobody w rozwoju. Autor kładzie nacisk na rolę aktywności w wychowaniu obywatelskiem. Zaletą dzieła są liczne konkretne przykłady, wyjaśniające zasady postępowania. Zajmuje się nakoniec zagadnieniami dotyczącemi organizacji szkoły, nauczania w klasie i stosunków szkoły ze społecznością miejscową i podaje źródła, które umożliwiają pomyślne ich rozwiązanie.

Książka zaopatrzona jest w rozdział pióra dra J. Chałasińskiego, informujący o stosunku szkoły do wychowania obywatela w Stanach Zjedn. A. P., tudzież obfitą bibljografję. Mimo odmienności naszych stosunków, lektura tej książki może być bardzo pożyteczna dla wychowawców.

A. F.

Rychliński Jerzy Bohdan, Przygody Krzysztofa Arciszewskiego. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. (1935). str. 182.

Reportaż beletrystyczno - historyczny Rychlińskiego wskrzesza dzieje generała artylerji koronnej, bohatera z pod Zborowa, Arciszewskiego. Celem jest przedstawienie polskiego błędnego rycerza na barwnem tle kolonjalnem, idealizacja romantycznego bohatera i zasłużonego wojownika. Opowiadanie zajmujące i barwne zachęci młodzież do czytania owych przygód zamorskich. Wyniesie ona z owej lektury sporo materjału ilustrującego i rozszerzającego naukę szkolną historji. Szkoda, że wkradło się trochę błędów faktycznych i nieścisłości, których przy dobrej woli można było uniknąć, jak np. imię Wallensteina Alfred zamiast Albrecht (str. 41), lub niezupełnie ścisły przypisek na str. 24. *T.*

Wśród czasopism:

W Dzienniku Urzędowym Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego nr. 5, 1935 zamieszcza Michał Kryński sprawozdanie z lekcji historji w II kl. gimn. p. t. „Nowe próby metodyczne". Reforma szkolnictwa wprowadza rewizję tradycyjnie stosowanych metod nauczania, zmierza do wywoływania czynnej postawy ucznia w jego pracy szkolnej. Układając więc plan dydaktyczny na r. 1933/34 dla kl. I gimn. nowego ustroju, dążył autor do tego, aby: każda jednostka lekcyjna zmuszała każdego ucznia do wykonania na samej lekcji pewnej samodzielnej pracy umysłowej — możliwie rzetelnej, gruntownej i związanej przez asocjację z wiadomościami już przez ucznia posiadanemi; temat pracy był — w szerszem znaczeniu tego pojęcia — zaktualizowany; uwzględniony był postulat uzgodnienia długości dnia roboczego młodzieży szkolnej z czasem pracy starszego społeczeństwa oraz postulat wyzyskania czasu wolnego przeznaczonego dawniej na odrabianie prac domowych.

W celu uwzględnienia tych wytycznych stworzył autor koncepcję metodyczno-organizacyjną, nazwaną przezeń „przydziałem pracy lekcyjnej". Przydział ów jest pomyślany jako jeden z elementów jednostki metodycznej. Treść „przydziału" zostaje wydrukowana na powielaczu a w odpowiedniej chwili, w czasie lekcji, zostaje ten druczek wręczony każdemu uczniowi. „Przydział" zawiera: 1)terminarz wykonania przydzielonej pracy na lekcjach szkolnych; 2) wstęp, który ma pogłębić zainteresowanie ucznia dla tematu nowego zagadnienia, rozszerzyć horyzont danego tematu, wreszcie przypomnieć bezpośrednio lub pośrednio wiadomości podstawowe, w zasadzie już uczniowi znane, a stanowiące podbudowę dla należytego zrozumienia zjawisk nowych; 3) temat pracy wraz ze wskazówkami, dotyczącemi techniki wykonania pracy w szkole i w domu. Dla ilustracji swej metody, bliskiej zresztą szkole dantońskiej, daje autor dokładne sprawozdanie z przebiegu lekcji na temat: „Uniwersytet Jagielloński w wieku XV-ym", prowadzonej ściśle według omówionej metody.

Gimnazjum nr. 8, R. II, 1935. E. Maleczyńska: „Parę doświadczeń z szkolnej pracowni historycznej". Autorka nie jest zwolenniczką nauczania historji systemem daltońskim. Jednak pracownie historyczne uważa za rzecz nader ważną, bo już 4-ro klasowe gimnazjum winno wdrożyć młodzież do samokształcenia, wszczepić w nią zamiłowanie do czytelnictwa historycznego, a w kl. IV gimn. rozbudzić zainteresowanie do lektury broszur i artykułów, poruszających zagadnienia bieżącego życia polskiego. Nauczyciel winien zapalić ucznia i zaprawić go do samodzielnej pracy nad książką. Idzie o to, aby już w gimnazjum: 1) dać uczniowi umiejętność wyszukania w bibljotece publicznej książki na interesujący go temat, 2) nauczyć go szukania w książce potrzebnego materjału, 3) skłonić go do samodzielności w odczytywaniu trudniejszych miejsc tekstu przy pomocy słowników, encyklopedyj, map etc., 4) nauczyć go zdawania sobie sprawy z treści i biegu myśli całej rozprawy czy artykułu, 5) wciągnąć go do czynienia celowych notatek. Dla tych celów praca nad podręcznikiem nie wystarczy; konieczne są lektury monografij historycznych. Ponieważ jednak w domu brak ważnych wydawnictw pomocniczych oraz opieki nauczyciela, więc pracownia najlepiej tę kwestję rozwiązuje. Autorka proponuje pracownię wspólną dla wszystkich przedmiotów humanistycznych. Dla przykładu opisuje swoją pracownię zaopatrzoną w książki, czasopisma, mapy, ilustracje, trochę wydawnictw pomocniczych. Uczenice prowadzą gazetkę ścienną z wycinków różnych pism i kalendarz historyczny, gdzie zaznacza się ważniejsze rocznice historyczne. Na żądanie uczenic odbywają się w pracowni na podany przez nie temat pogadanki z dyskusją, co podnosi zainteresowanie uczenic. Zazwyczaj jednak odbywa się w pracowni praca cicha pod kierunkiem. Pracownia autorki, jakkolwiek wyrosła ze skromnych bardzo warunków i stoi pod opieką samych dziewcząt, (kl. VII i VIII), spełnia dobrze swe zadania pogłębiania nauki szkolnej.

W nr. 9 A. Zand: „Wykorzystanie filmów historycznych w szkole średniej“. Nauczanie historji idzie obecnie w dwóch kierunkach: 1) urozmaicenia lekcyj i 2) związania dziejów z życiem współczesnem. Wielkie usługi może oddać tu film historyczny, który głęboko wnika w psychikę młodzieży. Dyskusja nad filmem, rozpatrująca krytycznie prawdę historyczną tak sztafażu zewnętrznego danego filmu, jak i wewnętrznych jego cech, jest bodźcem do przypomnienia i uzupełnienia wiadomości uczniów o danej epoce. Oprócz korzyści bezpośredniej, rozszerzenia i pogłębienia — przy szczerem zainteresowaniu — wiadomości historycznych uczniów, osiąga się zaostrzenie zmysłu obserwacyjnego i krytycyzmu objektywnego.

Jako przykłady przytacza autor filmy, które z klasą omawiał, a to: „Kleopatrę“, „Robin‘a Hood“, „Królowę Krystynę“, „10 z Pawiaka“, „Na Sybir“, „Huragan“ i „życie prywatne Henryka VIII“.

Ten sam zeszyt przynosi artykuł A. Bornholtzowej: „Rola ilustracji w nauczaniu historji“, poruszający zagadnienie zbliżone do poprzedniego. Na wstępie stwierdza autorka, że dotąd nie zwraca się dostatecznej uwagi na odmienny od dorosłych rodzaj widzenia, rozumienia i odczuwania przez dzieci ilustracji, dzieci często nie rozumiejąc ilustracyj i nie wchłaniając samodzielnie, wiążą z niemi podaną im przez nauczycieli treść rozumową czy emocjalną. Dlatego doboru ilustracyj należy dokonywać z uwzględnieniem celu, metody, a przedewszystkiem rozwoju i możliwości dziecka. Autorka podaje, jak ilustracje powinny wyglądać, jak mają być umieszczane w podręczniku, oraz jakie czynności umysłowe i w jakim wieku możnaby ćwiczyć przy pomocy ilustracyj.

Przypisując ilustracjom duże znaczenie w nauczaniu, zaleca jednocześnie wielką ostrożność przy ich stosowaniu.

W nr. 2, R. III, 1935 podaje St. Papierkowski: „Próbę korelacji j. polskiego z historją i j. łacińskim w I-ej kl. nowego gimnazjum“. Zaznaczywszy, że b. ważną rzeczą jest skupienie przedmiotów, wchodzących w grę przy korelacji, w jednych rękach, co umożliwia celowe regulowanie tematów poszczególnych lekcyj, zwierza się autor, że unika korelacji robionej „za wszelką cenę“ i uwzględnia ją tylko tam, gdzie się zjawia w sposób spontaniczny i naturalny. Dalej opisuje jak powiązał lekcje z j. polskiego i łacińskiego z historycznemi wiadomościami uczniów na tematy: 1) Scypjona młodszego i 2) życia pierwszych chrześcijan w Rzymie. Okazało się, że korelacja tak dalece uprzystępniła uczniom odnośne wiadomości, a sprawy i postacie omawiane stały się im tak żywe i bliskie, że i uczniowie słabi w łacinie z łatwością tłumaczyli nowe teksty odnoszące się do tak poznanych zagadnień i osób.

M i e s i ę c z n i k P e d a g o g i c z n y nr. 5, 1935. A. Hłasko-Pawlicowa: „Wartości wychowawcze i dydaktyczne szkolnych wycieczek historycznych“.

Autorka rozróżnia wśród wycieczek historycznych następujące grupy: 1) Wycieczki *par excellence* historyczne, t. j. do centralnych ognisk zabytków kultury polskiej, 2) wycieczki regjonalne w najbliższe okolice szkolne, 3) wycieczki społeczne w związku z nauką o Polsce współczesnej, 4) zwiedzanie muzeów, wystaw historycznych, pokazów dzieł sztuki i bibljotek. Poglądowość, jaką dają wycieczki, bardzo pomaga przy nauce historji, która operuje z konieczności pojęciami abstrakcyjnemi, trudnemi dla umysłu dziecięcego. Wycieczki do ośrodków historycznych i kulturalnych utrwalają nadto i pogłębiają materjał naukowy, oraz wzmacniają zainteresowanie i cześć dla wielkiej przeszłości narodu. Wycieczki regjonalne umożliwiają poznanie zabytków i umiłowanie swej bliższej ojczyzny; mogą zaprawić do pracy naukowej drogą zbierania przez uczniów wiadomości z danej okolicy na własną rękę, czynienia spostrzeżeń, zbierania widoków, odręcznego rysowania i fotografowania (autorka proponuje odpowiedni kwestjonarjusz). Zebrane tą drogą materjały i spostrzeżenia mogą mieć wartość trwalszą.Dalszym etapem byłoby opracowanie monografji, czy też przewodnika danej okolicy, jako zbiorowej pracy uczniów pod fachowym kierunkiem nauczyciela. Osobny charakter mają wycieczki

informujące o życiu współczesnem. Zwiedzanie muzeów, wystaw historycznych, pokazów dzieł sztuki, bibljotek i t. p. wzmacnia czynnik emocjalny, daje w jednym, przejrzystym obrazie szereg zabytków dawnej potęgi i chwały narodu, jak i zasług jego dla nauki, sztuki i życia społecznego. Ważną rolę spełniają też obrazy znakomitych malarzy historycznych. Na stopniu wyższym nauki należy przy oglądaniu tych obrazów objaśniać oprócz ich znaczenia historycznego również ich walory artystyczne i doprowadzić młodzież do wypowiadania własnych myśli i spostrzeżeń. Klasom niższym należy raczej zwracać uwagę na przedmioty kultury materjalnej: ubiory, zbroje, sprzęty i t. p. Przy zwiedzaniu bibljotek ważne będzie oglądanie uważne źródeł. Zebranie i utrwalenie tego materjału muzealnego winno mieć miejsce zaraz na następnych godzinach szkolnych.

Nr. 2, taż sama autorka: „Rola muzeum w nauczaniu historji“. Nauczyciel historji, narażony z natury rzeczy na werbalizm, powinien się starać o uzmysłowienie dzieciom tego, czego naucza, i o zbliżenie nauki historji do życia. Najlepiej zmierza do tego — zdaniem autorki — zwiedzanie muzeów, zwłaszcza podzielonych na osobne działy, dających przegląd rozwoju jakiejś dziedziny dziejów w systematycznym układzie.

Objaśnień przy zwiedzaniu muzeów powinien udzielać sam nauczyciel, starając się przy tem o wywoływanie u uczniów pożytecznych skojarzeń. Ważne jest unikanie rozproszenia uwagi. Należy więc pokazywać tylko przedmioty najważniejsze, a w objaśnieniach nie wdawać się w zbytnie szczegóły i drobiazgi. Na wyższym stopniu nauczania należy wyzyskać zwiedzanie muzeów dla zaznajamiania młodzieży z dorobkiem kulturalnym narodu.

Za najważniejsze wymagania dydaktyczno-metodyczne co do zwiedzania uważa autorka: 1) wycieczka ma mieć na celu nie zwiedzanie muzeum (jak to ma zwykle miejsce), ale określony temat, dokoła którego gromadzi się na miejscu materjał rzeczowy, 2) grupa uczniów przebywająca w muzeum nie może być zbyt wielka, tak, by wszyscy uczniowie mogli pozostawać pod stałym kierunkiem i kontrolą nauczyciela. Zabytki muzealne mają być nie ilustracją lekcji, ale źródłem wiadomości historycznych. Oprócz wycieczek pod kierunkiem uczniowie powinni samodzielnie pogłębiać studja nad zabytkami.

Wobec wprowadzenia do historji materjału regjonalnego ważne są — obok muzeów państwowych i wielkomiejskich — także zbiory lokalne, odzwierciedlające w sposób charakterystyczny fizjognomję duchową danej okolicy i jej dorobek kulturalny.

Wzbudzenie w młodzieży zainteresowania dla otaczających ją zabytków przeszłości przyczyni się niewątpliwie do rozpowszechnienia kultury historycznej wśród szerokich kół społeczeństwa i może dopomóc do ratowania od zagłady pomników naszej przeszłości. *H. A.*

Coopération Intellectuelle, wydawana przez Instytut Międzynarodowy Współpracy Umysłowej (Institut Internat. de Coopération Intelectuelle) przynosi w nrach 47—48 i 51—52, za rok bieżący, dwa artykuły sprawozdawcze p. t. „Podręczniki szkolne i nauczanie historji“ („Manuels scolaires et l'enseignement de l'histoire“).

Pierwszy z tych artykułów omawia konwencję, zawartą w sprawie nauczania historji między państwami Ameryki na konferencji pan-amerykańskiej w Montévideo (grudzień 1933). Autor artykułu podkreśla trudności nasuwające się przy regulowaniu spraw nauczania, a zwłaszcza podręczników wobec różnego w różnych państwach ustroju szkolnictwa (centralistyczny, z ministerstwami oświaty na czele, federacyjny, autonomiczny). Szczególniej przy federacyjnym i autonomicznym ustroju szkolnictwa trudno przyjąć jakieś ogólne normy, któreby mogły wiązać wszystkich sygnatarjuszy konwencji. Jako poparcie tej tezy służyć może deklaracja delegacji Stanów Zj., na tejże konferencji złożona oraz fakt, że do stycznia 1935 ani jedno z państw interesowanych nie ratyfikowało tej konwencji. Po krytycznym wstępie przytacza wspomniany artykuł *in extenso* tekst konferencji. Przewiduje ona przedewszystkiem rewizję pod-

ręczników z punktu widzenia zgodnego współżycia narodów, następnie projektuje utworzenie dla republik amerykańskich „Instytutu nauczania historji", któryby wykonywał stałą opiekę nad nauczaniem historji w duchu pacyfizmu i porozumienia międzynarodowego; instytut ten — dla osiągnięcia swych celów — winien pozostać w kontakcie z pokrewnemi mu, a już na terenie całej Ameryki istniejącemi instytucjami.

W dalszym ciągu powyższego artykułu znajdujemy sprawozdanie z uchwał IV Konferencji bałkańskiej (odbytej 5—12 XI 1933 w Salonikach), odnoszących się do nauczania historji. Uchwały te ograniczyły się do reasumpcji niektórych postanowień, powziętych na konferencjach dawniejszych i położyły szczególny nacisk na „oczyszczenie" podręczników historji oraz na konieczność zredagowania jednolitego podręcznika historji cywilizacji bałkańskiej.

Krótka wzmianka o ankiecie, rozpisanej przez Comité International des Sciences historiques w sprawie nauczania historji w szkołach średnich, zaznacza trudności w wysnuwaniu wniosków z danych, dostarczonych przez ankietę. Wobec różnego ustroju szkół średnich w rozmaitych krajach, trudno przeprowadzać analogje i wysnuwać wnioski — niemniej materjał jest b. ciekawy i obfity (w ankiecie wzięła też udział Polska).

Za uwzględnianiem problemu porozumienia międzynarodowego w nauczaniu (m. i. i historji) opowiada się też rezolucja zjazdu Stowarzyszenia międzynar. kobiet z wyższem wykształceniem (Budapeszt, IX 1935).

Bez komentarzy podaje autor wiadomości o wysiłkach hitlerowskich Niemiec w kierunku dostarczenia szkołom nowych, zgodnych z poglądami narodowo-socjalistycznemi podręczników historji. (O sposobie oceny tych podręczników mówi obszernie odnośny ustęp artykułu w nrze 51—52 pisma). Sprawą rewizji podręczników — jednak w duchu pacyfistycznym — zajmowały się jeszcze: Ameryka Południowa i Danja. Natomiast Italja zajęła się przedewszystkiem przebudową i rozdziałem kompetencyj poszczególnych instytucyj, zajmujących się studjami historycznemi.

Artykuł przynosi wreszcie wiadomość o listach oficjalnych podręczników szkolnych, ogłaszanych przez polskie Ministerstwo W. R. i O. P. oraz o podręcznikach, używanych w Bazylei i jej kantonie.

W nrze 51—52 zawarty artykuł pod identycznym tytułem rozważa francuski program szkół i treść francuskich podręczników do nauczania historji, przytaczając oświadczenie prof. J. Isaac'a, złożone na II międzyn. Konferencji dla nauczania historji w Bazylei. Wedle tego oświadczenia, program ministerjalny francuski wyraźnie zapewnia historji powszechnej w szkołach francuskich znaczną ilość miejsca, zwłaszcza na średnim stopniu nauczania.

Za programem idą podręczniki. Mimo całej jednak dobrej woli w uwzględnianiu historji powszechnej, liczne są luki i skróty, podyktowane względami dydaktycznemi (m. i. np. z historji polskiej). Jeśli chodzi o ducha nowych francuskich podręczników historji, są one — zdaniem prof. Isaac'a — przejęte duchem zrozumienia innych narodów, uczciwością i objektywizmem.

Artykuł przytacza w dalszym ciągu ankietę w sprawie nauczania historji, rozesłaną przez Związek Miedzynar. Stowarzyszeń nauczycieli (Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs).

Nastepnie znajdujemy ciekawy projekt zredagowany przez Deutsche Gesellschaft für Völkerbundfragen w sprawie wzajemnej rewizji podręczników do nauczania historji i złożony do rąk Commission permanente de l'Education de l'Union Internat. des Associations pour la Société des Nations. Wedle tego projektu, podręczniki przesyłane wzajemnie przez poszczególne państwa, byłyby wzajemnie oceniane, a zarzuty omówionoby na wspólnej konferencji przedstawicieli szkolnictwa, wyznaczonych przez poszczególne rządy. Komisja postanowiła z pewnemi zmianami przedłożyć ten projekt na zjeździe w Brukseli (czerwiec 1935).

Tymczasem sprawa rewizji podręczników jest dość często poruszana, np. niderlandzkie „Vereeniging Nederland in den Vreemde" występuje

w odniesieniu do podręczników angielskich i francuskich, zaś przedstawiciele szkolnictwa rumuńskiego i węgierskiego występują w ostrej polemice przeciw podręcznikom, używanym w obu tych krajach. Podobnie we Francji, Komitet narodowy Współpracy Intelekt. uchwalił w kwestji rewizji podręczników dwie obszerne noty, które złożył Komisji międzynar. Współpracy Intelekt. w Genewie.

Interesujące są jeszcze informacje o literaturze podręcznikowej w Indjach Wschodnich, nad którą roztaczają opiekę poszczególne „Komitety Podręczników szkolnych". *M. Ch.*

Schweizer - Schule. Halbmonatsschrift für Erziehung und Unterricht, 21. Jahrgang, nr. 1—2, Olten 1935, str. 1—104.

Dwa pierwsze zeszyty tegoroczne zawierają dużą ilość artykułów, poświęconych nauczaniu historji. W zeszycie 1 p. M. Huber („Nationale Erneuerung aus der Geschichte") piętnuje abstrakcyjność idei takich, jak racjonalizm, czy socjalizm, które chciały kształtować nowe formy życia w oparciu jedynie o przesłanki rozumowe, a żąda, aby wszelki postęp dokonał się wyłącznie w oparciu o realne warunki bytu i wytworzone przez te warunki cechy danego społeczeństwa, a więc w oparciu o doświadczenie, jakie niosą warunki tegoż narodu. W związku z tem podkreśla autor ważność historycznego wykształcenia dla czynnych działaczy politycznych pod warunkiem, że historja będzie traktowana syntetycznie z uwzględnieniem zasadniczych linij rozwojowych. W części praktycznej przynosi tenże numer przykłady uplastycznienia rysunkiem trudnych zagadnień ustrojowych (lekcje przeznaczone dla poziomu szkoły powszechnej) i dwa szkice lekcyjne ze szkoły średniej: na temat wojny francusko-pruskiej 1870 r., oraz na temat stosunków społeczno-kulturalnych XIII w. Szkic ostatni osnuty jest na tle życiorysu Elżbiety turyngskiej i jest próbą spotęgowania wychowawczego oddziaływania historji przez silniejsze podkreślenie czynnika biograficznego.

W zeszycie drugim A. Mühlebach („Erzieherische und Bildende Werte der Geschichte") żąda, aby przez nauczanie historji podnieść w dzisiejszem społeczeństwie walor autorytetu nie tyle jednostek, co walor autorytetu wielkich idei i wychować młodzież w karności i posłuszeństwie dla nich. G. de Raynold („Enseignement de l'histoire") żąda w nauczaniu historji ścisłego przestrzegania oceny każdej epoki miarą pojęć i ideałów ówczesnych, a nie dzisiejszych; tylko w ten sposób młodzież zrozumie istotę postępu i nauczy się właściwie oceniać epokę własną. Autor podkreśla, że nie można przy tem jednak zapominać, iż obok różnic między poszczególnemi epokami przejawiają się w dziejach wielkie idee zasadnicze, wspólne całemu rozwojowi danego narodu. L. Helbling („Allgemeine Geschichte") wbrew panującym w wielu krajach tendencjom pragnie podnieść znaczenie historji powszechnej w szkole średniej (zwłaszcza w klasach najwyższych) nietylko ze względów naukowych, ale i wychowawczych, dla dania młodzieży objektywnego światopoglądu i zwalczania przesadnie wyrastających egoizmów narodowych współczesnego świata. W tymże numerze zapoczątkowane są dwa obszerniejsze artykuły, a mianowicie G. Schnydera: „Der Geschichtsunterricht und die psychische Entwicklung des Schülers", oraz H. Dommanna: „Die Schweizerische Demokratie im XIX Jahrhundert. Ten ostatni artykuł zastanawia się nad sposobem podejścia do wspomnianego zagadnienia w dobie współczesnego kryzysu ustrojowego w świecie. Nadto znajdujemy w tymże numerze m. i. szkice lekcyjne ze szkoły powszechnej (obraz kulturalny XV w.) i ze szkoły średniej (stosunki polityczne u schyłku XIX w). *E. M.*

Vergangenheit und Gegenwart, zesz. 1—6, 1935. Czasopismo odźwierciedla dosadnie charakter zmian, jakim podlega w dalszym ciągu nauczanie historji w Niemczech. Widzimy, że główna troska otacza tam obecnie już nie metodę, ale treść nauczania, jednakże nietyle treść naukową, zakres podawanych faktów, co treść ideową. Na pierwszy plan wysuwa się wykład, jako najlepsza droga oddziaływania na uczucia młodzieży, a obok tego wzrasta ciągle rola poezji i powieści historycznej

w nauczaniu. To też większość wspomnianego półrocznika czasopisma wypełniają artykuły poświęcone nie zagadnieniom metodycznym, ale mające za cel dostarczenie nauczycielowi rzeczowego materjału do lekcji. Uderza dbałość o historję najnowszą, a z drugiej strony prehistorję. Zwracają zwłaszcza uwagę informacje o kursach dokształcających nauczycielstwo w tym kierunku. Jako jeden z niewielu traktujących zagadnienia metodyczne znajdujemy m. i. w zeszycie I ciekawy artykuł E. Buchholtza: „Die Behandlung der Persönlichkeit in Geschichtsunterricht". Autor stwierdza, że nie od masy, ale od twórczych jednostek zależy powodzenie ludzkości. żąda przeto, aby w bohaterach, przedstawianych przez naukę historji, dziecko widziało przedewszystkiem „Wiedergeburt der Nordischen Rassenseele" — jej wszystkie typowe cechy dodatnie. Rzeczywista, historyczna osobowość wielkich ludzi, a zwłaszcza ich portret psychiczny i drobne ułomności nie należą do nauki historji. W zeszycie II może zainteresować nauczyciela polskiego artykuł H. Zatscheka: „Die Ostpolitik des Mittelalters"; oparty głównie o szkice Brackmanna w „Historische Zeitschrift", zwraca uwagę nauczycieli niemieckich, że nie można polityki cesarskiej wobec wschodu traktować jako narodowo-świadomej walki ze Słowiańszczyzną, trzeba się bowiem liczyć z tem, że siła oporu Słowian była większa, niż się przypuszcza. W zeszycie III m. i. W. Decker w artykule: „Politische Bildung durch Gemeinschaftserziehung", podkreśla, że wychowanie polityczne ma polegać na samopoznaniu i samoprzezwyciężaniu siebie, tak ze strony jednostki, jak i masy. Przyznając nauczaniu historji wielką rolę w tak pojętem wychowaniu politycznem podkreśla autor równocześnie ogromną doniosłość pod tym względem zaprowadzonej w Niemczech „służby pracy". W zeszycie IV aktualny temat porusza artykuł M. Edelmanna: „Vorderungen des Geschichtslehrers an den Geschichtsforscher und Geschichtsschreiber". Autor potępia brak zabarwienia uczuciowego w historjografji, żąda wprawdzie od historyków podawania prawdy, ale uważa, że nie wolno im ani na chwilę tracić z oczu roli wychowawców narodu. Nauczyciel potrzebuje, wedle autora, historjografji, która odrzucając szczegóły będzie wskazywać wielkie linje rozwojowe. Potępia również p. Edelmann różnorodność traktowania historji w rozmaitych krajach Rzeszy, żądając jednej i identycznej historji dla wszystkich Niemców. Podobnież charakterystycznym jest artykuł p. U. Haackego: „Zur Ausbildung der jungen Geschichtslehrer" (z. VI). Kandydatom do stanu nauczycielskiego winno się przedewszystkiem dosadnie wyjaśnić cel nauczania historji w Niemczech współczesnych, zapoznać ich z literaturą popularną, zwłaszcza zdolną oddziałać na uczucie ucznia, oraz zapoznać z najnowszą historją niemiecką. Skrócić należałoby natomiast przygotowanie ogólnodydaktyczne, zbytnie zagłębianie się w psychologję, na rzecz specjalnego przygotowania nauczyciela-historyka. *E. M.*

KRONIKA

— Komisja Dydaktyczna P. T. H. Posiedzenie Prezydjum 1/VI 1935 r.

Obecni: J. Dąbrowski, W. Moszczeńska, H. Mrozowska, K. Piwarski, W. Semkowicz, K. Tyszkowski, T. Urbański, A. Wagner. Omawiano sprawę organizacji Sekcji Dydaktycznej na Zjeździe w Wilnie oraz ustalono listę osób, do których należy zwrócić się o koreferaty lub głosy w dyskusji na tymże Zjeździe.

Podniesiono też sprawę konieczności poinformowania się u władz oświatowych, od jakich kryterjów zależy obsadzanie stanowisk, które pośrednio wpływają na poziom nauczania historji, np. członków komisyj

egzaminacyjnych przy egzaminach nauczycielskich z metodyki nauczania historji, wykładowców w pedagogjach i t. p.

Posiedzenie plenarne dn. 1/VI 1935 r. we Lwowie.

Przewodniczący Prezes prof. J. Dąbrowski. Obecni: Przewodniczący J. Dąbrowski (Kraków), sekretarka H. Mrozowska (Warszawa), redaktor „Wiadom. hist.-dyd." K. Tyszkowski (Lwów), W. Moszczeńska (Warszawa), J. Pazdur (Kielce), K. Piwarski (Kraków), K. Popiołek (Śląsk), W. Semkowicz (Kraków), T. Urbański (Lwów), A. Wagner (Lwów), J. Zieliński (Stanisławów).

Przed porządkiem dziennym został oddany hołd pamięci Marszałka Józefa Piłsudskiego. Żałobne wspomnienie poświęcono też zmarłemu w roku zeszłym dr. Hipolitowi Dyrczowi, przewodniczącemu Sekcji Dyd. Śląskiej.

Na porządku dziennym: Sprawozdanie z działalności Prezydjum Komisji za rok ubiegły i Sekcyj lokalnych oraz sprawozdanie redaktora „Wiadomości historyczno-dydaktycznych".

W związku ze sprawozdaniem Prezydjum poruszona została sprawa stosunku między ośrodkami dydaktycznemi, organizowanemi przez władze oświatowe, a Sekcjami Dyd. P. T. H., wyrażono opinję, iż pożądane jest ich współistnienie i skoordynowanie. Ożywioną dyskusję wywołuje sprawa „Wiadomości Historyczno-dydaktycznych", rozlegają się głosy za dalszem szerokiem propagowaniem tego pisma, za rozszerzeniem działu recencyj, zwłaszcza o pracach dydaktycznych. Stwierdzono, że „Wiadomości Historyczno-dydaktyczne" zyskują coraz szersze rozpowszechnienie, co pozwala rokować nadzieje na przyszłość.

Po omówieniu został przyjęty wniosek Prezydjum: 1) „Komisja Dydaktyczna P. T. H. zwróci się do zarządów Sekcyj Dyd. lokalnych o nadesłanie z początkiem roku sprawozdawczego do Prezydjum Komisji planów ich pracy oraz o informowanie w przyszłości Prezydjum o działalności Sekcyj i o ważniejszych zmianach organizacyjnych, które w nich zajdą".

Komisja-matka w osobach prof. W. Semkowicza i T. Urbańskiego przedstawia listę kandydatów do Prezydjum Komisji Dydaktycznej P. T. H. Na mocy wyborów przez aklamację do Prezydjum weszli: Prof. dr. Jan Dąbrowski (Kraków) — Prezes, Dr. Halina Mrozowska (Warszawa) — Sekretarka, Doc. dr. Kazimierz Tyszkowski (Lwów) — Redaktor „Wiadomości Historyczno-dydaktycznych", Zygmunt Lorentz (Łódź), Doc. dr. Wanda Moszczeńska (Warszawa), Doc. dr. Kazimierz Piwarski (Kraków) — Członkowie Prezydjum.

— Sprawozdanie z działalności Centralnej Pracowni Historycznej za rok szkolny 1934/35. Centralną Pracownię Historyczną przy Muzeum Oświaty i Wychowania (Warszawa, Hoża 88) zwiedziło w okresie od lipca 1934 r. do czerwca 1935 r. 316 osób (w tem trzy wycieczki: 40-, 24- i 10-osobowe).

Ze względu na rodzaj zainteresowań zwiedzających można podzielić na trzy grupy: 1) informującą się o urządzenie pracowni (35%), bibljotekę uczniowską (10%) i pomoce naukowe (15%); 2) szukającą wskazówek metodycznych, jak prowadzić lekcje, a to przez rozmowę z Kierowniczkami Pracowni, czytanie książek i artykułów z czasopism z zakresu metodyki nauczania historji oraz przeglądanie zeszytów uczniowskich, które w miarę ich nadsyłania gromadzi pracownia (23%); 3) pragnącą pogłębić wiadomości z różnych dziedzin historji, np. z zakresu sztuki, kultury itp. (17%).

Pracownia zaopatrywana jest w sprzęty dostosowane do wymagań nowoczesnych szkoły. Z tego zakresu zakupiono w ub. r. szk. szafę z żaluzją do przechowywania prac uczniowskich, której półki dają się z łatwością przesuwać i wyjmować, tworząc w miarę potrzeby mniejsze, lub większe odstępy. Sporządzono też dwa specjalne pudła z klejonki do ilustracyj i zastosowano w nich łatwy i przejrzysty sposób segregowania i przechowywania tablic.

Z pomocy naukowych zakupiono mapy: 1. Nanke Cz. a) Europa w drugiej połowie XVI w. (Książnica-Atlas) zł. 60.—, b) Europa środkowa w XVII w. (Książnica-Atlas) zł. 60.—, c) Europa po kongresie wiedeńskim (Książnica-Atlas) zł. 60.—; 2. Szumański T. Szlakiem legjonów (Książnica-Atlas) zł. 12.—; 3. Natanson-Leski J. Przebudowa Europy w dobie wielkiej wojny (Warszawa, Sprzęt Szkolny) zł. 60.—.

Pracownia kompletuje również wydawnictwa ilustrowane, z których nabyto następujące: 1. Polska Sztuka gotycka — Katalog Wystawy w I. P. S., opracowany przez M. Walickiego, Warszawa 1935 — zł. 5.—; 2. Historja Sztuki — Praca zbiorowa, oprac. St. J. Gąsiorowski, M. Gębarowicz, T. Szydłowski, Wł. Tatarkiewicz, J. Żarnowski i J. Żurowski, wyd. Ossolineum — zł. 45.—. Książka ta ze względu na treść winna się znaleźć także w bibljotece podręcznej nauczyciela. 3. Idea i czyn Józefa Piłsudskiego — dzieło zbiorowe pod redakcją W. Sieroszewskiego. Biblj. Dzieł Naukowych. Warszawa 1934 — zł. 50.—. W związku ze śmiercią ś. p. Marszałka Józefa Piłsudskiego zakupiono znaczną ilość wydawnictw albumowych i czasopism ilustrowanych z czerwca 1935 r., podających przebieg uroczystości pogrzebowych i zawierających cenne artykuły o Marszałku.

Ponieważ zagadnienie regjonalizmu było szeroko omawiane przy realizacji nowego programu historji, pracownia nabyła szereg książek o Warszawie, traktując ten zbiór jako przykład bibljoteczki regjonalnej dla młodzieży. 1. Baranowski Ign. — Pomnik na Placu Zielonym — Tow. Mił. Hist. Warszawa, 1917, zł. 1.—; 2. tenże — Marszałek Franc. Bieliński — Polskie Tow. Kraj. Warszawa, 1919, zł. 0.50; 3. tenże — Z dziejów rodów patrycjuszowskich miasta starej Warszawy — Tow. Mił. Hist. Warszawa, 1915, zł. 2.—; 4. tenże — Bibljoteka Załuskich w Warszawie — Tow. Mił. Hist. Warszawa, 1912, zł. 3.—; 5. Chlebowski Ign.— Warszawa za Książąt Mazowieckich — Polskie Tow. Kraj. Warszawa, 1916, zł. 5.—; 6. Gąsiorowska N. — Ministrowie Królestwa Kongresowego — Pol. Tow. Kraj. Warszawa, 1919, zł. 0.50; 7. Gembarzewski Br. — Muzeum Narodowe w Warszawie — Kraków, 1926 (Drukarnia Narodowa), zł. 20.—; 8. Giedroyć Fr. — Porządek ogniowy w Warszawie — Tow. Mił. Hist. Warszawa, 1915, zł. 50.—; 9. tenże — Warunki hygieniczne Warszawy w XVIII w. — Tow. Mił. Hist. Warszawa, 1912, zł. 1.50; 10. Handelsman M. — Warszawa w roku 1806—1807 — Tow. Mił. Hist. Warszawa, 1911, zł. 3.—; 11. Janowski A. — Warszawa — Wyd. Polskie L. Wegner, „Cuda Polski". Poznań b. r., zł. 16.—; 12. Konarski K. — Warszawa w czasach saskich — Pol. Tow. Kraj. Warszawa, 1917, zł. 0.50; 13. Kraushar A. — Warszawa historyczna i dzisiejsza — Ossolineum, 1925, zł. 5.—; 14. tenże — Warszawa za Sejmu czteroletniego — Księgarnia św. Wojciecha. Poznań, b. r., zł. 20.—; 15. tenże — Salony i zebrania literackie warszawskie — Tow. Mił. Hist. Warszawa, 1916, zł. 2.—; 16. tenże — Typy i oryginały Warszawskie — Tow. Mił. Hist. Warszawa, 1913, zł. 5.—; 17. Lauterbach A. — Warszawa — Inst. Wydawn. Bibljoteka Polska. Warszawa, 1925, zł. 20.—; 18. Łuniński B. — Wilanów — Tow. Wydawn. „Gryf". Warszawa, 1915, zł. 5.—; 19. Mościcki H. — Z dziejów bojów o wolność (Olszynka, Grochów) — Księg. M. Ostaszewskiej. Warszawa, 1916, zł. 1.50; 20. Przeździecki R. — Varsovie — Biblj. Polska. Warszawa, b. r. (ze względu na ilustracje), zł. 20.—; 21. Smoleński Wł. — Jan Dekert — Tow. Mił. Hist. Warszawa, 1912, zł. 3.—; 22. tenże — Mieszczaństwo Warszawskie — Kasa im. J. Mianowskiego. Warszawa, 1917, zł. 9.—; 23. Sobieszczański F. Dzielnica Staromiejska — Biblj. Dzieł Wyb. Warszawa, b. r., zł. 3.—; 24. Starzyński J. — Wilanów — Kasa im. Mianowskiego. Warszawa, 1933, zł. 8.—; 25. Trojanowski W. — Rodowód godła herbowego Warszawy — Tow. Nauk. Warszawskie. Warszawa, 1917, zł. 4.—; 26. Tymieniecki K. — Pierwsi gospodarze Warszawy — Pol. Tow. Kraj. Warszawa, 1915, zł. 0.50.

(Ze względu na to, że większość wymienionych książek została nabyta antykwarycznie, Pracownia nie bierze odpowiedzialności za podane ceny).

Ponadto Pracownia otrzymała w darze:

1. Od wydawców — komplet podręczników szkolnych z historji dla kl. I i II gimnazjalnej oraz dla szkół powszechnych; 2. Od Państwowego Wydawn. Książek Szkolnych: 1. Kraszewski J. Ign. Rzym za Nerona; 2. Ostrowski J. Najjaśniejsza Rzeczpospolita; 3. Szczerbowski H. Boje o Polskę Marsz. J. Piłsudskiego; 4. Komplet wydawnictw Bibljoteczki Szkoły Powszechnej.

W ubiegłym roku szkolnym prenumerowano w dalszym ciągu następujące czasopisma polskie i obce:

1. Bulletin de Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie, Paryż; 2. Vergangenheit und Gegenwart, Lipsk—Berlin, wyd. Teubner; 3. Revue de synthèse historique, Paryż; 4. Historische Zeitschrift, Monachjum—Berlin—Oldenburg; 5. Kwartalnik Historyczny wraz z dodatkiem Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne; 6. Przegląd Współczesny, Warszawa; 7. Sprawy Narodowościowe. Instyt. badań spraw nar., Warszawa.

Pracownia jest otwarta dla zwiedzających: w poniedziałki, środy i piątki w godzinach 18—19, w soboty od 14 do 15.

Ponadto została uruchomiona w ubiegłym roku szkolnym czytelnia, czynna w poniedziałki, środy i piątki od godz. 10.30 do 20-tej, co umożliwia zwiedzającym korzystanie w odpowiednich warunkach ze znajdujących się w pracowni książek i czasopism. *B. Z.*

— Sekcja dydaktyczna Lwowskiego Oddziału P. T. H. W pierwszem półroczu roku szkolnego 1935/6 zestawiono wyniki pracy zeszłorocznej nad lekturą historyczną w kl. II i rozesłano do szkół jako materjał do doświadczeń następującą listę lektur dla szkół Okręgu lwowskiego; w układzie odpowiadającym poszczególnym działom programu:

1. Powstanie, podział i odrodzenie państwa Polskiego za Piastów.

Sochaniewicz K., Bolesław Chrobry, (Nasza Bibljoteka nr. 7).
Szajnocha K., Bolesław Chrobry, (Bibljoteka historyczna Arcta nr. 13).
Sobieski W., Bolesław Chrobry, Kraków 1925.
Sobieski W., Zapomniany bohater śląski, (Bibljoteka im. Staszica nr. 36), Zamość Pomarański.
Silnicki T., Klasztory, (Bibljoteka szkoły powszechnej nr. 15).
Arnold St., Odrodzenie królestwa polskiego w XIV w., (Bibljoteka historyczna Pomarańskiego nr. 3).
Szajnocha K., Władysław Łokietek, (Bibljoteka historyczna Arcta nr. 16).
Zajączkowski St., Łokietek, (Nasza Bibljoteka nr. 13).
Sinko Kr., Szlakiem Polski murowanej Kazimierza Wielkiego, (Bibljoteka szkoły powszechnej nr. 85).
Lafenestre, Legenda o św. Franciszku z Asyżu, Lwów 1926.

2. Polska Jagiellońska.

Jaworski Fr., Lwów za Jagiełły, (Bibljoteka Lwowska nr. 11—12).
Orsza H., Z życia królowej Jadwigi, Warszawa 1920.
Czermak W., Grunwald, (Bibljoteka Macierzy nr. 95).
Długosz J., Bitwa grunwaldzka, (Bibljoteka Narodowa ser. 1, nr. 31).
Sadzewicz A., Gdańsk niegdyś a dzisiaj, Warszawa 1932.
Szajnocha K., Matka Jagiellonów, (Bibljoteka Uniwers. ludow. i młodz. szkoln. nr. 1).
Zawiszanka Z., Córka Boga. Opowieść o Joannie d'Arc, Warszawa 1930.
Dobrzycki J., Wit Stwosz, (Bibljoteka szkoły powszechnej nr. 46).
Blankenheimowa W., Wit Stwosz i jego dzieła, (Filomata 1931, nr. 36).
Ptaśnik J., Otrzęsiny z grubych obyczajów, (Filomata 1931, nr. 30).
Mayder M., Mikołaj Kopernik, (Bibljoteka szkoły powszechnej nr. 34).

Findeisenówna Z., Hołd pruski, Warszawa 1925.
Białynia E., Hołd pruski, Warszawa 1925.
Chołodecki J. B., Lwów pastwą pożogi 1527, Lwów 1927.
Bogatyński Wł., Hetman Tarnowski, Kraków 1931.
Wasylewski St., Mikołaj Rej, Lwów 1934.
Jędrzejowska A., Książka polska we Lwowie XVI w., (Bibljoteka Lwowska nr. 27).
Tomkowicz St., Na dworze królewskim dwóch ostatnich Jagiellonów, Kraków 1924.

3. Rzeczpospolita szlachecka.

Stroński Zd., Stefan Batory, (Nasza Bibljoteka nr. 21).
Tyszkowski K., Stefan Batory, Lwów 1933.
Śliwiński A., Stefan Batory, Warszawa 1924.
Tyszkowski K., Jan Zamojski, (Nasza Bibljoteka nr. 19).
Szajnocha K., Zdobycze pługa polskiego, (Bibljoteka Uniwers. lud. i młodz. szkol. nr. 125).
Tyszkowski K., Hetman Stanisław Żółkiewski, (Nasza Bibljoteka nr. 20).
Śliwiński A., Stanisław Żółkiewski, Warszawa 1920.
Szujski J., Cecora i Chocim, (Bibljoteka uniwers. ludow. i młodz. szkoln. nr. 184).
Baumfeld B. G., Wojsko a społeczeństwo w dawnej Polsce, Poznań 1930.
Śliwiński A., Karol Chodkiewicz, Warszawa 1922.
Śliwiński A., Król Władysław IV, Warszawa 1925.
Kubala L., Oblężenie Lwowa w r. 1648, (Bibljoteka uniwers. ludow. i młodz. szkoln. nr. 120).
Kubala L., Oblężenie Zbaraża, (Bibljoteka uniwers. ludow. i młodz. szkoln. nr. 121).
Kubala L., Bitwa pod Beresteczkiem, (Bibljoteka uniwers. ludow. i młodz. szkoln. nr. 122).
Kubala L., Oblężenie Częstochowy, Warszawa Instytut wydawn. Bibljoteka Polska.
Kubala L., Odzyskanie Warszawy, Warszawa Instytut wydawn. Bibljoteka Polska, (Wielka Bibljoteka Dz. II, Bibljoteka szkolna nr. 12).
Jaworski Fr., Obrona Lwowa w r. 1655, Lwów 1905.
Jaworski Fr. Nobilitacja miasta Lwowa, (Bibljoteka Lwowska nr. 4).
Kubala L., Mieszczanin polski XVII w., (Bibljoteka Uniwers. ludow. i młodz. szkol. nr. 119).
Wójcik-Keuprulianowa Br., Ormianie w Polsce, (Bibljoteka szkoły powszechnej nr. 157).
Szajnocha K., Opowiadanie o królu Janie, Bibljoteka historyczna Arcta nr. 14, 15).
Szajnocha K., Mściciel, opracował K. Tyszkowski, Lwów 1934.
Śliwiński A., Jan III Sobieski, Warszawa 1924.
Laskowski O., Młodość wojskowa Jana Sobieskiego, Warszawa 1934.
Czołowski A., Jan III a miasto Lwów, Lwów 1929.
Szajnocha K., Zwycięstwo z r. 1675 pod Lwowem, (Bibljoteka Uniw. ludow. i młodz. szkoln. nr. 126).
Łuniński E., Wilanów, Warszawa 1915.
Szajnocha K., Wnuka króla Jana III, (Bibljoteka Uniwers. ludow. i młodz. szkoln. nr. 123).

4. Książki zawierające materjał z rozmaitych okresów chronologicznych do korzystania ustępami.

Papée F., Historja Lwowa, Lwów 1924.
Czołowski A., Wysoki Zamek, (Bibljoteka Lwowska nr. 9).
Jaworski Fr., Królowie polscy we Lwowie, (Bibljoteka Lwowska nr. 19—20).

Opałek M., Obrazki z przeszłości Lwowa, (Bibljoteka Lwowska nr. 30).
Łoziński Wł., Życie polskie w dawnych wiekach, Lwów 1927.
Witwicki Wł., Style historyczne, Lwów 1934.
Szajnocha K., Szkice historyczne. Wybór oprac. Wł. Kucharski, Warszawa. Instytut wydawn. Bibljoteka Polska, (Wielka Bibljoteka nr. 137).
Krajewski G., Karol Szajnocha, (Bibljoteka Macierzy nr. 110).
Bełza Wł., Z odległej przeszłości. Obrazki historyczne, (Bibljoteka Macierzy nr. 63).
Z dawnych pamiętników, opisów obyczajowych i powieści, (Bibljoteka Macierzy nr. 114).
Papée S., Wielkopolska wczoraj i dziś, Lwów 1933.
Grodecki R., Lepszy K., Feldman J., Kraków i ziemia krakowska, Lwów 1934.
Górski K., Pomorze wczoraj i dziś, Lwów 1934.

W bieżącym roku kontynuje się pracę nad zestawieniem lektur dla kl. III gimn., któreby uwzględniały specjalnie potrzeby naszego okręgu. Nadto odbyto dotąd 3 zebrania, wspólne z grupą metodyczną nauczycieli historji, a to dnia 28 września, poświęcone sprawozdaniu z obrad Sekcji dydaktycznej VI Zjazdu historyków polskich w Wilnie i planowi pracy rocznej; z dnia 14 listopada, poświęcone wynikom ankiety w sprawie pierwszego roku realizacji nowego programu w kl. II i zagadnieniom metodycznym tej klasy, które przedyskutowano w oparciu o lekcje praktyczne dr. Br. Kocowskiego i dr. B. Stachonia; oraz dnia 6 grudnia, wypełnione odczytem doc. dr. M. Gębarowicza: Sztuka gotycka w Polsce. Nadto w dążeniu do realizacji postulatów, wyrażonych na zjeździe wileńskim w sprawie kształcenia nauczycieli historji przez prof. Bujaka, sekcja wystąpiła z inicjatywą do Oddziału lwowskiego P. T. H. o wniesienie do Rady Wydziału humanistycznego U. J. K. odpowiedniego memorjału. Zgodnie z postulatami zjazdowemi memorjał zdąża do utworzenia w Uniwersytecie lwowskim już w najbliższym roku szkolnym, w formie wykładów czy ćwiczeń zleconych, specjalnych ćwiczeń przeznaczonych dla tych słuchaczy, którzy w przyszłości mają zamiar obrać zawód nauczycielski; obejmują one dziedziny: prawa politycznego wraz z historją ustroju, ekonomji społecznej i statystyki wraz z historją gospodarczą, naukę o stylach wraz z historją sztuki, które to ćwiczenia nie wprowadzając słuchaczy w samodzielną pracę naukową w tylu rozbieżnych dziedzinach, pozwoliłyby się im zapoznać z zasadniczemi elementami ogólnemi danej dziedziny wiedzy historycznej, oraz z podręcznikami, czasopismami etc. w stopniu, dającym im możność i zrozumienie potrzeby dalszego ciągłego samokształcenia się i śledzenia postępów nauki także i w dziedzinach nieobjętych ich naukową specjalizacją.

— Ognisko metodyczne historji w Katowicach (na woj. śląskie) w roku szkolnym 1934/35.

Ognisko obejmowało w roku szkolnym 1934/35 — 33 szkoły średnie i 58 nauczycieli. Ze względu na szeroki zasięg terytorjalny Ogniska, obejmującego terytorjum całego województwa śląskiego, dzieliło się ono początkowo na 6 obecnie na 5 grup terenowych, a mianowicie: z siedzibą w Katowicach (pod kierownictwem p. K. Stańczyka), w Rybniku (dr. St. Udziela), Tarnowskich Górach (J. Kotajny), Bielsku (K. Gryboś) i w Chorzowie (dr. Fr. Żmuda). Organem koordynującym działalność poszczególnych grup były w pierwszym rzędzie zebrania kierowników grup, odbywające się co miesiąc pod przewodnictwem kierownika Ogniska.

Głównemi zagadnieniami, któremi w ciągu roku szkolnego zajmowało się Ognisko tak na konferencjach rejonowych jak i na terenie grup, były: sprawa historji regionalnej oraz lektury historycznej w nowem gimnazjum. Sprawa lektury była głównie tematem II konferencji rejonowej (w Mysłowicach). Sprawa historji regionalnej została omówiona

tak od strony naukowej (na I konferencji rejonowej), jak i od strony metodycznej (II konferencja), poza tem w związku z nią na terenie poszczególnych grup zebrano już szereg materjałów z zakresu historji lokalnej, a wreszcie w toku jest praca nad zamierzonem wydawnictwem regjonalnem, którego pierwsze zeszyty pojawią się z początkiem roku szk. 1935/36.

Oprócz tych kwestyj, zajmowano się wogóle realizacją nowych programów ze szczególnem w tym roku zwróceniem uwagi na kl. II. Znalazło to wyraz w rozpisaniu odpowiedniej ankiety oraz w opracowaniu i wypełnieniu z końcem roku szkolnego w kl. II kwestjonarjusza dla sprawdzenia osiągniętych wyników.

W związku z reorganizacją na terenie woj. śląskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego nastąpiło — dzięki inicjatywie Prezesa Oddziału p. Kuratora dr. Kupczyńskiego — porozumienie między Oddziałem a Ogniskiem, ustalające wytyczne dla współpracy. Forma tej współpracy jest zasadniczo tak określona, że Ognisko zastępuje Towarzystwu Sekcję Dydaktyczną, z drugiej zaś strony członkowie Ogniska mogą w pełni w ramach Oddziału pogłębiać swe wiadomości naukowe względnie realizować swe naukowe zainteresowania. Dla usprawnienia współpracy pod względem organizacyjnym ustalono, że kierownik Ogniska wchodzi każdorazowo w skład Zarządu Oddziału, poza tem odbywające się w Ognisku zebrania kierowników grup są równocześnie jakby komisją dydaktyczną, która przygotowuje dla Oddziału P. T. H. nasuwające się zagadnienia dydaktyczne.

W ciągu roku szk. 1934/35 zorganizowało Ognisko 2 konferencje rejonowe, a mianowicie w Chorzowie i Mysłowicach, w czasie których odbyły się 3 lekcje przykładowe i wygłoszono 5 referatów. Na terenie poszczególnych grup odbyło się 19 zebrań z 17 lekcjami i 10 referatami. Kierownikiem Ogniska w I półroczu był śp. dr. Hipolit Dyrcz, prof. państw. gimnazjum w Katowicach, zaś od 1 lutego 1935 dr. Kazimierz Popiołek, prof. państw. gimnazjum w Rybniku.

— Ognisko Metodyczne Historji w Lublinie. Nowopowstałe w bieżącym roku szkolnym Lubelskie Ognisko Metodyczne Historji, odbyło 26. XI. 1935 jednodniową konferencję rejonową, poświęconą zagadnieniu wyników nauczania w II klasie gimnazjalnej. Udział w konferencji wzięli nauczyciele historji prawie wszystkich szkół średnich ogólnokształcących na obszarze Kuratorjum. O warunkach i możliwościach osiągnięcia należytych wyników, przy zastosowaniu odpowiednich metod nauczania, mówił w swoim referacie p. Piotr Nester. Ilustracją a poniekąd i uzasadnieniem twierdzeń referenta były dwie lekcje przeprowadzone przez p. Jerzego Sadownika i p. St. Horyszewskiego w III klasie gimn. na temat: 1) Początki odrodzenia społeczno-gospodarczego Polski za Stanisława Augusta, 2) Naród francuski w walce o wolność. Dyskusja jaka rozwinęła się nad referatem i lekcjami dopełniła całości poruszonego zagadnienia.

Niezależnie od powyższego Dr. Jan Dobrzański wygłosił referat p. t. Uwagi o piśmiennych egzaminach dojrzałości z historji wraz z nauką o Polsce współczesnej. Ilustrując bogato swoje „Uwagi" tekstami tegorocznych piśmiennych wypracowań maturalnych, referent omówił charakterystyczne błędy i niedociągnięcia najczęściej popełniane przez abiturjentów. Na zakończenie Kierownik Ogniska podał obecnym bibljografję literatury dydaktycznej historji z roku 1934 i 1935, znajdującej się w Centralnej Bibljotece Pedagogicznej Kuratorjum O. S. w Lublinie.

kiew grecko-katolicka w Galicji. — Battaglia R., Prądy polityczne. — Lipiński W., Wielki marszałek. — Zieliński T., Rzeczpospolita rzymska. — Opera gr. cath. Academiae Theol. Leop. (red. Dr. J. Slipyj). Makowski W., Rzeczpospolita, co każdy obywatel wiedzieć powinien. — Bibljoteczka Poradni Dydaktyczno-Wychowawczej przy K. O. S. Wilno, nr. 10—16. — Heydel A., Teorja dochodu społecznego. — Cehak-Hołubowiczowa H. Dr., Zabytki archeologiczne woj. Wileńskiego i Nowogródzkiego. — Krzyżanowski A., Dolar i złoty. — Rafacz J. Dr., Historja ustroju Polski, oraz cały szereg książek szkolnych.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr. JAN DĄBROWSKI Kraków, ul. Ruska 4.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·— Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.
Zeszyt podwójny Zł. 4.
Księgarnie otrzymują 15% rabatu.
Konto P. K. O. 152.226.

Ceny ogłoszeń: 1 strona – Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie. Rękopisów Redakcja nie zwraca.

DRUKARNIA ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
pod zarządem Adama Wierzbickiego